



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**



# **La Diversidad Cultural y el Cine como una Escuela Paralela: Investigación en aulas interculturales**

**Trabajo Fin de Máster**

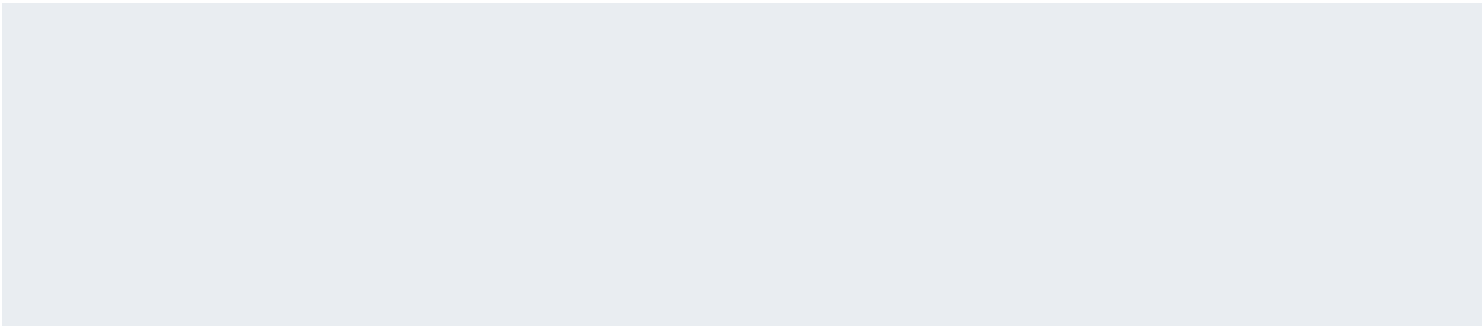
**2016-2017**

**Autora: Belén Gutiérrez Bueno**

**Directora TFM: María José Molina García**

Escuela internacional de Posgrado

Universidad de Granada



## **Agradecimientos**

Querría comenzar el trabajo agradeciéndole a mi tutora del trabajo fin de máster, la profesora María José Molina, por haberme guiado en la proyección de este, y haber estado presente siempre que la duda me surgía.

A los profesores de la asignatura de *Investigación e Iniciación a la Investigación*, por habernos enseñado los primeros pasos en el mundo de la investigación, y habernos guiado en la primera fase de nuestros trabajos finales.

A la profesora María de Mar Ortiz, de la asignatura de *Educación Intercultural: aspectos psicosociales*, por habernos ayudado con sus gratificantes consejos en la elaboración de la primera fase de nuestros trabajos.

A mis compañeros del máster, en especial a mis amigos Juan Miguel Alacís y Carmen Parra por ser un aliciente y apoyo a lo largo del curso.

A mis padres, quienes me han estado apoyando, no solo con la elaboración de este trabajo, sino desde que decidí que la Historia era mi vida.

A mi novio, por estar siempre en los momentos de flaqueza.



**Resumen:** En este trabajo se desarrolla un programa de intervención, cuyo objetivo es comprobar si, escogiendo películas de temática de diversidad cultural, y apoyada esta en la realización de una serie de actividades, se puede cambiar las actitudes que tienen un grupo de alumnos en el campo de la diversidad cultural. Para el diseño de la investigación se eligieron dos grupos, uno experimental al que pasaríamos los cuestionarios y realizaríamos la entrevista, proyectaríamos las películas elegidas y realizaríamos una serie de actividades (comentarios de textos, imágenes, juegos de rol, debate), y otro grupo control al que simplemente pasaríamos los cuestionarios. Las películas elegidas fueron *Dios mío qué te hemos hecho*, *El niño del pijama de rayas*, *La vida es bella* e *Invictus*. Se utilizaron dos cuestionarios diferentes para medir las actitudes ante la diversidad cultural en el aula, el primero realizado en el período de pre y pos de desarrollo del programa de intervención (diciembre y mayo), el cual nos serviría para comprobar los cambios habidos en los resultados de los dos grupos, y el segundo realizado en el período intermedio (marzo), que nos serviría de seguimiento a los grupos. Los resultados de nuestra investigación, concluyeron que, han sido más destacables los cambios de respuesta en el grupo experimental que en el grupo control, sobre todo en los ítems que hacen referencia a aspectos personales y de ámbito educativo; en cuanto a las actitudes de los participantes en el campo de la diversidad cultural, en general, ha sido bastante positiva.

**Palabras clave:** Educación, cine, diversidad cultural, programa de intervención, actitudes.

**Abstract:** In this project we have developed an intervention program, whose objective is to check if choosing films, whose themes are about cultural diversity and supported by the implementation of a series of activities, you can change the attitude of a group of students about the field of cultural diversity. For the design of this investigation, we chose two groups, the experimental one, in which we would hand out questionnaires and would realize the interview, we would also project films and realize a series of activities (texts analysis, roll games or debates within others), and another group would only control the fact that the questionnaires had been handed out. The chosen films were *My Goodness, what have we done*, *The boy in the striped pajamas*, *Life is beautiful* and *Invictus*. Two different questionnaires were used to measure attitudes towards cultural diversity in the classroom, the first one conducted in the pre and post development period of the intervention program (December and May), which would serve to verify changes in the results of the two groups, and the second questionnaire was made in the interim period (March), which served as a follow-up to the groups. The results of our research, concluded that there had have been more noteworthy changes in the experimental group than in the control one, especially in items that make references to personal aspects and in the education field; in general, in terms of the attitude of all the participants in the cultural diversity field, it has been quite positive.

**Key words:** Education, cinema, cultural diversity, intervention program, attitude.



## ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Marco Teórico	4
2.1. Definiendo diversidad y actitud	4
2.2. La diversidad cultural en el aula y estudios realizados sobre dicho tema	6
2.3. El cine como instrumento para la enseñanza de valores	8
2.4. Diversidad cultural y cine	10
3. Objetivos	15
4. Metodología	16
4.1. Diseño de la investigación	16
4.2. Variables del estudio	19
4.3. Población y Muestra	19
4.4. Técnicas de recogida de datos: instrumentos y procedimientos	22
5. Análisis de Datos	
5.1. Análisis de las medias y la desviación típica en el cuestionario 1	26
5.2. Análisis del estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en el cuestionario 1	26
5.2.1. Análisis del estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney según la variable de agrupación: período	31
5.2.2. Análisis del estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney según la variable de agrupación: grupo	34
5.3. Análisis de las medias y la desviación típica en el cuestionario 2	
5.4. Análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en el cuestionario 2	34
6. Discusión y conclusiones	37
6.1. Discusión	37
6.2. Conclusiones	43
7. Referencias bibliográficas	46
8. Anexos	51

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Composición del Grupo Experimental y Grupo de Control	20
Tabla 2. Edad de los alumnos del grupo experimental y control	20
Tabla 3. Sexo de los alumnos del grupo experimental y control	21
Tabla 4. Religión de los alumnos del grupo experimental y control	21
Tabla 5. Ocupación de los alumnos del grupo experimental y control	21
Tabla 6. Medias y desviaciones típicas del Cuestionario 1	27
Tabla 7. Comparación de medias GC y GE (estadístico y significatividad), según el período	32
Tabla 8. Comparación de medias GC y GE (estadístico y significatividad), según el grupo	34
Tabla 9. Medias y desviaciones típicas del Cuestionario 2	35
Tabla 10. Comparación de medias GC y GE (estadístico y significatividad), del Cuestionario 2	36



“Creo que los idiomas pueden ser como espejismos que nos engañan y confunden. Pueden hacer que desconfiemos de los otros. Y creo que no hay mejor herramienta para romper la barrera del idioma que la fuerza de la imagen y de la música. No es necesario traducir una imagen porque despierta emociones universales. El cine es un auténtico esperanto”

Alejandro González Iñárritu  
(Pereira, Solé y Valero, 2010, p.110)

## 1. Introducción

La investigación que se desarrolla en este trabajo surge a raíz de la pregunta ¿puede el cine, además de enseñar, cambiar actitudes o valores en el alumnado sobre un determinado tema? Esta pregunta nos la hicimos tras una tarde de clase en el I.E.S. Enrique Nieto, cuando nos sorprendimos de que en dos clases con niveles diferentes, los alumnos comentaban una misma película, de temática histórica, vista la noche anterior en un canal público; estos se asombraban de lo mucho que les había gustado la película, pero sobre todo, de lo que habían aprendido de historia, y nos preguntaban ansiosos, qué había de verdad histórica y qué no, en dicha película.

Viendo el interés que suscitaba el tema, y comprobando que a los alumnos les gustaba el cine, pensamos que éste podría servirnos como instrumento medidor de valores relacionados con la diversidad cultural en el aula; constatamos que podría ser un tema bastante interesante por la literatura encontrada sobre el tema y nos facilitaba la investigación el hecho de que todos los alumnos eran mayores de edad y con ideas ya establecidas sobre la diversidad cultural en el aula, por comentarios ya escuchados días anteriores a raíz de una problemática que versaba sobre el racismo surgida en el instituto. Disponíamos de una muestra variada de alumnos y alumnas, de distintas procedencias culturales, y como docentes nos era muy provechoso saber realmente qué es lo que pensaban sobre el tema.

Con las ideas claras, diseñamos nuestra investigación: primero, elegir cuál sería el grupo experimental y cuál el control; decidimos que el experimental sería el grupo de 1º de bachillerato por dos motivos; por un lado, por ser los que imparten la asignatura de Historia Contemporánea, materia optativa de las especialidades de Humanidades y Ciencias Sociales y la idoneidad de usarla como contexto curricular para la proyección de las diferentes películas elegidas para nuestro proyecto, dado que consiste en una

materia donde se enseñan los hechos más importantes de la historia universal más reciente, historia en la que se han dado los mayores acontecimientos relacionados con la diversidad cultural que se puedan encontrar a lo largo de la historia. Por ello, como docentes que imparten la asignatura, se eligieron aquellas unidades didácticas que mejor reflejaran esta diversidad (Colonialismo, Descolonización, Holocausto y el Apartheid), para introducir las cuatro películas seleccionadas. Hemos de añadir un tercer motivo: el hecho de no tener que presentarse a las pruebas de acceso a la Universidad, como sí les pasaba al grupo de 2º de bachillerato, que aunque impartían la asignatura de Geografía, el curso pasado habían impartido la asignatura de Historia Contemporánea, por lo que no era para ellos un tema desconocido. Se escogieron cuatro películas de temáticas de diversidad cultural, apropiada al nivel intelectual del grupo experimental, que se proyectaron en su horario de clase. Las películas que escogimos, eran de temática histórica que reflejasen algún acontecimiento de choque cultural real, explicado con anterioridad en clase; además, habían sido visionadas por los profesores con antelación, para comprobar que eran películas apropiadas para el alumnado, con un diálogo sencillo y escenas no comprometedoras, que recogieran adecuadamente el hecho histórico.

Así pues realizamos actividades con el grupo experimental ya programadas en la Planificación Didáctica y se ampliaron con otras de la misma temática, para reforzar los contenidos vistos en clase.

Para conocer los valores de los alumnos, y su evolución, se eligieron dos cuestionarios diferentes: el primero se pasó antes de llevar a cabo el programa de intervención y al finalizar dicho programa; el segundo cuestionario, se realizó en el mes de marzo, a la mitad del desarrollo del programa. El cuestionario elegido para la fase pre y post de la consecución del programa de intervención sería el que nos mostraría si nuestras actuaciones habían producido cambios en las opiniones de los alumnos, según su pertenencia al grupo experimental o control, pero decidimos pasar un cuestionario diferentes en la fase intermedia, para mantener un seguimiento de los alumnos, reforzando así la validez de nuestra investigación.

Finalmente, debemos señalar que no hemos encontrado muchas investigaciones previas, que traten específicamente nuestros objetivos de investigación, esto es, a través del cine. Por otra parte, somos conscientes de que hemos utilizado referencias bastante

antiguas. La explicación radica en que el uso del cine con fines educativos o como medidor de valores, no es un tema de investigación que haya surgido recientemente, sino que ya se estudiaba desde los años 80, por lo que resultan clásicos a los que hay que consultar; de hecho en las publicaciones surgidas este mismo año, se alude a ellas, ya que se consideran pioneros en esta línea de investigación y los que presentaron una literatura más sólida y completa sobre el tema que aquí tratamos.

Esto fue lo que nos impulsó, una vez revisada la literatura en la que se afirma el poder que tiene el cine como instrumento para la formación de valores. Nos interesaba ir un paso más allá y comprobar si el cine podía ser también un recurso idóneo para la formación de valores en diversidad cultural, debido a que, hoy en día, se encuentra al alcance de cualquier persona, ya sea por los numerosos canales de televisión que hay, como las páginas de internet que ofrecen un visionado gratuito; sin ser conscientes, consumimos muchísimo cine, de mejor o peor calidad, y no nos deja indiferentes.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Definiendo diversidad y actitud

España ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en un país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas, religiones y culturas. Esta situación tiene una especial relevancia e influencia en el contexto educativo, ya que profundiza en la evidencia de una situación de diversidad del alumnado a todos los niveles, que podemos englobar dentro de lo que se ha venido a denominar multiculturalidad en la escuela, esto es, la descripción fiel y objetiva de la existencia de una pluralidad de alumnos/as de diversas procedencias sociales y culturales en espacios educativos comunes (Bartolomé y Cabrera, 2003).

Dado el número de alumnos inmigrantes, hoy en día, nadie pone en duda que la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad en nuestro sistema educativo. Su importancia la entendemos en el esfuerzo que toda la comunidad educativa viene desarrollando para garantizar la promoción positiva de la diversidad cultural como una garantía de cohesión social, de solidaridad y, por tanto, una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y también social (Santos, 2009). Aprovechar educativamente la diversidad cultural pasa por reconocer que lo común es la diversidad y esta debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren, ya no solo oportunos y adecuados, sino imprescindibles en una sociedad democrática como la nuestra (López Melero, 2004).

Por ello, destacamos la importancia de investigar sobre las actitudes que tienen los alumnos hacia la diversidad, hacia estas personas que influirán en la interacción con ellas y en su integración en la sociedad. Primero subrayaremos cómo en los últimos años, el término “diversidad” se ha popularizado en nuestra sociedad, ya que lo podemos encontrar en contextos variados, como en los medios de comunicación o en el ámbito educativo, pero sin llegar a conocer su significado real. Por ello, destacamos la definición de Gimeno (1996), citado en Hernández de la Torre (2003):

La diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales (p.10).

A partir de esta definición, consideramos que diversidad es cada uno de los componentes que hacen únicas a las personas, como por ejemplo, el género, edad, procedencia geográfica, religión o cultura. Aunque, a raíz de lo comentado, podríamos pensar que la expresión “diferente” solo contiene connotaciones positivas, ya que todas las personas somos distintas, destacamos cómo este término también se ha utilizado con connotaciones negativas, por ejemplo, para tratar a las personas como desiguales, es decir, valorar al otro de manera negativa por ser diferente a uno mismo. Partiendo de lo anteriormente explicado, tomamos como punto de partida en nuestra investigación, la afirmación de Alonso, Navarro y Vicente (2007) al afirmar que “teniendo en cuenta las connotaciones tanto positivas como negativas sobre el concepto de diversidad que cada uno de nosotros tengamos, así nos comportamos en nuestras relaciones con los demás” (p.5). Partiendo de esta idea, determinamos que una de nuestras líneas de investigación consistiría en medir las actitudes que los alumnos muestran hacia la diversidad en el aula.

Pasando a definir el concepto de actitud, tomaremos la afirmación de Sales y García (1997), “la actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante personas o grupos de personas, objetos sociales y situaciones” (p.5)

Para poder realizar el análisis de estas actitudes debemos tener claro sus componentes, por ello hemos creído conveniente decantarnos por el modelo multidimensional:

Existen tres componentes básicos de la actitud que son el cognitivo: percepciones que la persona posee del objeto y los criterios que tiene sobre él; el afectivo: sentimientos que una persona tiene en relación con el objeto de la actitud; y el comportamental: tendencia a reaccionar ante el objeto de un modo determinado. (Marín, 2002, p.79)

Como hemos destacado anteriormente, las actitudes son aprendidas, y estas tienen lugar a lo largo de la vida, tal y como argumenta Newcomb (1950), citado en Marín (2002), al afirmar que “las actitudes tienen sus orígenes en motivos específicos, los cuales son adquiridos cuando los individuos van discriminando entre los objetos y su ambiente, y los vinculan a la reducción de sus propias tendencias” (p.80).

En definitiva, el concepto de “actitud” es un elemento clave dentro de nuestra investigación, ya que tuvimos que elegir instrumentos adecuados para medir estas “actitudes hacia la diversidad” en el entorno del aula.

## **2.2. La diversidad cultural en el aula y estudios realizados sobre dicho tema**

La educación formal, sobre todo durante los períodos de enseñanza obligatoria, tiene un gran poder transformador, ya que son momentos donde se desarrollan las competencias básicas para la convivencia y las relaciones interpersonales basadas en la comunicación intercultural. El objetivo principal de la interculturalidad es, como dicen Sanhueza y Cardona (2009) “la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social ” (p.247).

Con respecto a la literatura que encontramos sobre el tema de sensibilidad intercultural, subrayamos el modelo de Chen y Starosta (2000) sustentado en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva basado en Belay (1993); sus propósitos son, en palabras de Sanhueza y Cardona (2009) “promover entre los interlocutores la capacidad de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para llegar a la construcción de una ciudadanía global” (p.250).

Por el contrario, encontramos la perspectiva teórica sobre la comunicación intercultural de Bennet (1986), el cual se apoya en la diferencia y en cómo afrontarlo mediante distintos procesos de adaptación cultural; este autor define la sensibilidad intercultural “como la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes” (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003, p.421). El modelo de Bennet (1986) incluye seis etapas en el proceso de desarrollo de la sensibilidad intercultural: tres son etnocéntricas (negación, defensa y minimización) y tres etno-relativas (aceptación, adaptación e integración).

El punto de encuentro entre los modelos de Chen y Starosta y el de Bennet, radica en que ambos destacan carácter “formativo” de la sensibilidad intercultural, que al tratarse de una competencia capacitada para ser aprendida en la escuela, constituye a esta como el espacio ideal para educarla desde los primeros años de escolaridad (Sanhueza y Cardona, 2009).

Con respecto a los estudios realizados sobre la sensibilidad multicultural, destacamos cómo la mayoría de ellos han sido realizados en Gran Bretaña, siguiendo el modelo de Bennet (1986), a estudiantes universitarios; el fin del estudio era demostrar cómo aquellos alumnos que habían experimentado vivir en otro país, tenían más desarrollada la sensibilidad intercultural.

En España, son escasos los estudios realizados sobre la sensibilidad intercultural; destaca Vilà (2003), quien realizó la adaptación de la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000) con estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) obteniendo una estructura factorial de cinco componentes (implicación en la interacción, respeto por las diferencias culturales, confianza en la interacción, grado de disfrute de la interacción y atención en la interacción).

En el 2006, Vilà volvió a realizar otro estudio con alumnos de ESO de la comarca de Baix Llobregat, con el objetivo de evaluar necesidades diferenciales; los resultados mostraron la existencia de diferencias de género, teniendo las chicas mayor sensibilidad intercultural que los chicos. El alumnado que se identificaba únicamente con grupos minoritarios obtenía mayores puntuaciones en la implicación en la interacción, mientras que el que se identificaba únicamente con un solo país obtenía menores puntuaciones en respeto por las diferencias culturales y mayores puntajes en confianza durante la interacción (Sanhueza y Cardona, 2009)

Otro estudio fue el llevado a cabo por Aguaded (2006) en Huelva, cuyo objetivo era identificar las carencias y necesidades en el desarrollo de la sensibilidad intercultural, tomando como muestra, alumnos, tanto autóctonos como inmigrantes, del primer ciclo de ESO. Los resultados mostraron cómo el alumnado parecía disfrutar de las relaciones interculturales, produciéndose interacciones positivas, y cómo los estudiantes que no habían experimentado procesos migratorios, tenían una menor sensibilidad intercultural.

Por último, destacamos el estudio llevado a cabo por Sanhueza y Cardona en el 2009, en la provincia de Alicante, con el objetivo de evaluar la sensibilidad intercultural y la posible existencia de diferencias étnicas, de edad y género, entre alumnados de educación primaria, de las comarcas de La Marina Alta y a L'Alacantí. Los resultados

reflejaron una buena sensibilidad intercultural, pero asociada a una actitud pasiva hacia la interacción.

Tras la revisión de estos estudios, es inevitable hacernos una pregunta: ¿cómo podemos fomentar esta sensibilidad hacia la diversidad en alumnos que no han experimentado procesos migratorios o movilidad a otros países con otras culturas?

### **2.3. El cine como instrumento para la enseñanza de valores**

Hoy en día nadie pone en duda el protagonismo que los medios de comunicación de masas tienen en nuestra sociedad; debido a ello, la cultura, el ocio, la economía y la educación, giran en torno a esta mediatización.

En este trabajo subrayaremos la influencia que tiene el cine, como medio de comunicación, para la configuración y construcción de los valores; como define el psicólogo Collo (1992), los valores “son unos principios normativos que presiden y regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento y en cualquier situación” (p.3). Estos valores son los que nos hacen formar parte de un colectivo, y nos marca nuestra actuación ante determinados aspectos y situaciones.

Debido al peso que los valores tienen en la persona, se entiende cómo estos pueden ser enseñados en la escuela, al ser una institución dirigida a la formación integral de las personas, pero sin olvidar, las palabras de Fernández (1998), al destacar cómo “una educación basada en valores es el enfoque para ayudar a los alumnos a actuar de acuerdo con sus propios valores autónomamente elegidos” (p.15). Tampoco nos puede sorprender, cómo los medios de comunicación de masas pueden considerarse educadores informales, es decir, instrumentos utilizados por la sociedad, para formar en los valores y patrones culturales a sus ciudadanos (Orozco y Charles, 1992). Tras esta afirmación, se puede contemplar, cómo el cometido de los medios va desde la información hasta el adoctrinamiento. En palabras de Cabrero (2003), “de los medios podemos renegar pero no negar” (p.25); es decir, tenemos que tener en cuenta cómo los medios influyen y construyen nuestra realidad social y cultural.

Para analizar la influencia del cine en la creación y potenciación de los valores en las personas, debemos tener presente, tanto el poder que se le ha concedido como



medio, hasta los contenidos concretos que han sido transmitidos por dicho medio. Un ejemplo típico lo tenemos en las películas de la factoría Disney, donde los estudios realizados sobre ellas, como los de Dorfman y Mattelart (1987) o el de Granado (2002), han demostrado que dichos dibujos reflejan patrones, arquetipos culturales y propuestas ideológicas de un estilo de vida específico (Cabrero, 2003).

Por otro lado, cabe destacar cómo, tras el fin de la II Guerra Mundial, comienza a desarrollarse la globalización, reflejada también en el ámbito cultural, mediante la difusión del modelo de vida americano, a través del cine y la televisión (tenemos el ejemplo de *Rebelde sin causa*, film protagonizado por James Dean en 1955, el cual, aún a día de hoy, sirve como modelo para seguir de muchos adolescentes, tanto en su forma de vestir como en su actitud). Sin embargo, estamos habituados a escuchar dichos populares como “cuánto daño ha hecho el cine”, reflexión que nos viene idóneo para remarcar cómo a veces, los profesores nos encontramos con una fuerte contradicción entre los valores transmitidos por la escuela frente a los transmitidos por el cine, competidor que autores como Cabrero (2003), han venido a denominar “escuela paralela”.

Con respecto a las investigaciones llevadas a cabo sobre los medios de comunicación, y partiendo de los trabajos realizados por Wolf (1987 y 1994), se pueden destacar varias corrientes: la teoría hipodérmica, la cual concluye que los medios son estímulos que influyen en las personas, formando y modificando valores y actitudes, y la teoría de los efectos limitados, donde se determina que los medios no tienen tanta influencia en las personas como se esperaba. A raíz de las conclusiones obtenidas de los distintos estudios, se podría afirmar que el cine funciona como un elemento de refuerzo y reafirmamiento de las conductas, hábitos y actitudes. En palabras de Cabrero (2003), “el individuo forma parte de una cultura y de un entorno social cercano en el cual quiere desenvolverse y moverse, y con el cual quiere compartir sus actitudes, valores y creencias, para no verse desplazado y asilado” (p.22).

Otra opción existente, referida a la relación entre cine y valores, se nos presenta al poder utilizar el cine para desarrollar y potenciar determinados valores, como la educación intercultural, utilizando el cine como elemento formativo del alumno. A raíz

de una cuidada selección de películas, por parte del profesorado, el cine puede servir para formar al alumnado en distintas conductas y valores, que sirvan de reflexión tras su visionado. Pero esto no es suficiente, ya que será fundamental el uso de estrategias y actividades para reforzarlo.

Siguiendo las pautas de Cabrero (2003), destacaremos actividades como el debate, esto es, una discusión dialogada sobre la película o tópicos presentados en ella, o el rol playing, donde los estudiantes se pondrán en la piel de algún personaje destacado de la película. El profesor tendrá un papel de moderador, realizando al final una síntesis de la actividad.

#### **2.4. Diversidad cultural y cine**

A la hora de apreciar el valor que tiene el cine para la diversidad cultural en el ámbito didáctico, lo primero que destacamos es la magia que tiene este para trasladar al espectador a otros países con costumbres, historias, geografías, culturas o políticas diferentes, dando a conocer las realidades cotidianas, el día a día, penas y alegrías de las gentes de otros entornos.

Muy interesante es el artículo de Martínez-Salanova (2017) al hacer un recorrido del tratamiento que ha tenido la diversidad cultural en el cine. Comienza relatando cómo las grandes civilizaciones han estado en conflicto desde el comienzo de la historia, reflejado en películas como *300* o la *Guerra de Troya*, producciones donde se reflejaban el enfrentamiento constante que han vivido Oriente y Occidente. Trasladando este hecho a nuestra época contemporánea, Martínez-Salanova (2017) parte de que la cultura occidental es la que ha dominado los medios de comunicación desde la invención de estos, y los distintos tratamientos que se les ha dado a la diversidad cultural; por un lado tenemos aquellas películas donde los conflictos se resuelven venciendo a otra civilización, observada siempre como inferior; en contra, las películas recientes que versan sobre el imperialismo y resuelven el conflicto mediante el diálogo y la convivencia.

Igual de interesante es la reflexión que hace el autor sobre estereotipos y cine, afirmando que “hay que luchar contra los estereotipos y prejuicios para mejorar las

relaciones interculturales, y el cine es el instrumento idóneo, ya que la película no solo se centra en la historia, sino también en el lenguaje y las técnicas cinematográficas” (p.7). Un buen ejemplo de ello son las películas del director Clint Eastwood, *Cartas desde Iwo Jima* y *Banderas de nuestros padres*, las cuales relatan un mismo hecho, la II Guerra Mundial, pero desde visiones opuestas: la japonesa y la americana.

Finalmente, Martínez-Salanova resalta cómo gracias a la red de redes, los países más pobres pueden crear productos culturales alternativos al de las grandes multinacionales occidentales, dando a conocer sus culturas, desconocidas para Occidente, como pueden ser el cine iraní o bosnio, entre otros. Estas producciones elegirán temas donde se presenten sus propios problemas, como puede ser la inmigración. Son estas las que mejor reproducen la necesidad de convivencia cultural.

No nos podemos olvidar del cine que se produce en España y en cómo se refleja la diversidad cultural en él. Para ello tenemos la investigación llevada a cabo por Gordillo (2006), quien comienza su trabajo destacando la escasez de publicaciones que traten este tema, siendo su objetivo principal la comunicación intercultural reflejada en las películas españolas, especialmente analizando el personaje del “otro” que actúa en un contexto social distinto al suyo propio.

En el cine español, Gordillo (2006) destaca dos fases en el tratamiento de la inmigración; por un lado hasta 1975, cuando se refleja al “otro” como a un personaje de acogida, visto en películas donde el protagonista es un español que debe emigrar a otro país europeo en busca de una vida mejor, debido a la crisis económica habida en España. La segunda fase, empieza a partir de 1990, donde ya se pone como protagonistas a personajes extranjeros. En las fechas intermedias a estas etapas, el retrato del inmigrante era escaso, a pesar de ser una realidad social vigente en España.

Con respecto a las relaciones interculturales reflejadas en las películas de producción españolas, el desconocimiento de las culturas e historias de los países de procedencia de los inmigrantes, existente entre la sociedad española, pero también en el campo de la autoría y producción técnica en el cine español, lo que producen es rechazo social y estereotipos negativos que imposibilitan la comunicación intercultural en la película.

Entre los distintos estereotipos, encontramos el de ámbito sexual, en especial entre las personas de color, cubanos y mujeres; el estereotipo de inmigrante delincuente relacionado con drogas, crimen y prostitución. En el caso de la población china, la autora resalta las pocas veces que se les ha llevado al cine, a pesar de ser una etnia que cada vez tiene más peso en nuestra sociedad; pese a su desconocimiento, las veces que se ha reflejado a esta cultura en el cine, los personajes siempre han sido retratados con los estereotipos de mafia, crimen y clandestinidad. Por último, nos encontramos el tema de las parejas multiculturales, interculturales u homosexuales, donde el cine español, en opinión de este autor, siempre ha recalcado el rechazo social que obtiene esta situación.

Finalmente, Gordillo (2006) afirma cómo uno de los obstáculos del diálogo intercultural se produce por la visión etnocentrista existente en España, juzgando al “otro” según nuestros patrones culturales. Sin embargo, estos prejuicios desaparecen cuando el inmigrante tiene un estatus social y económico elevado. Las relaciones entre iguales solo se producen tras el conocimiento mutuo, siendo el cine un instrumento idóneo para luchar contra los estereotipos y prejuicios.

Por otro lado, tal y como reflejan Ledo y Castelló (2013), en los últimos años se está potenciando el cine identitario, obras que reflejan una declaración cultural identitaria, “donde se usaría una lengua específica, temáticas que reflejasen la historia, tradiciones culturales, étnicas o religiosas, así como conflictos por los que pasa la sociedad en cuestión” (p.185), debido al elevado interés que produce entre las audiencias. Otro género que está muy de moda en los últimos años, es el cine etnográfico, definido por Ziri6n (2015) como “un género que captura y reproduce rasgos y características de personas pertenecientes a una cultura o grupo social, y los ofrece a gente de otras culturas o grupos sociales” (p.62). Lo interesante de este género es que permite ser visualizado con fines científicos, de investigaci6n, pero tambi6n para promulgar conocimiento y educar al p6blico en general. El valor de este g6nero reside en posibilitar el acercamiento e interacci6n, produciendo empatía entre diferentes culturas y creando un di6logo intercultural, que provoca “un constante extrañamiento, asombro, curiosidad e interés ante la constataci6n de la identidad, la alteridad y la diversidad cultural” (Ziri6n, 2015, p.63).

Entre los trabajos encontrados que trataran la diversidad cultural y medios de comunicación, destacamos el estudio de González, Dávalos y Gutiérrez (2012), quienes llevaron a cabo una investigación en México sobre las percepciones culturales que tenían los jóvenes mexicanos, seguidores de la serie norteamericana *Modern Family*. En la investigación, los autores definieron varios conceptos: identidad de las culturas, donde resaltan que hay tres elementos asociados con ella “las cualidades culturales, como clase y nacionalidad; las posesiones materiales relacionadas con el consumo cultural (ej. televisión, radio, etc.); y la diferenciación con otros individuos” (p. 340). Otro concepto que resaltan es el de imperialismo cultural, destacando el poder que tiene EEUU a nivel mundial, pero destacando el que ejerce en el ámbito cultural, introduciendo sus peculiaridades culturales en otras distintas mediante la producción audiovisual. Este imperialismo cultural se contrapone a la producción local, produciendo diversidad cultural.

La investigación, llevada a cabo mediante entrevistas realizadas a estudiantes de universidades mexicanas, mostró resultados muy interesantes. Por un lado, los entrevistados destacaron cómo las familias retratadas en la serie *Modern Family* eran muy distintas a los tipos familiares que se reflejaban en las series mexicanas. Por otro lado, los entrevistados creían que si la sociedad mexicana seguía consumiendo producción norteamericana, podrían aceptar el estilo de vida del país vecino, aunque también aclararon que hay actualmente valores que son entendidos como universales y normales en cualquier lugar del mundo.

Otro trabajo que nos parece igual de interesante, es el llevado a cabo por Doncel y Segoviano (2014), quienes explicaron en su investigación las percepciones y estereotipos en el campo de la diversidad cultural, a raíz del visionado de fragmentos de la serie *Los Simpson*, proyectado a jóvenes mexicanos estudiantes de comunicación.

Los autores quisieron investigar tanto las percepciones que las personas podían tener como grupo social, como aquellas que se pueden tener a nivel personal, a raíz de las experiencias personales. La decisión de utilizar la serie *Los Simpson*, se debe a la fama que tiene a nivel mundial, que la serie se lleva emitiendo desde hace 30 años, y a la variedad temática que se recoge en cada uno de sus capítulos. Además, los autores resaltan que es una serie llena de estereotipos, al representar a una familia

estadounidense de clase media que se desenvuelve en un contexto dispar, siendo un instrumento idóneo para el estudio de la diversidad cultural.

Los objetivos que recoge la investigación era constituir los condicionantes que actúan en la construcción de los estereotipos sobre grupos socioculturales diferentes y el estudio el impacto que produce un producto mediático masivo en un determinado grupo,

Doncel y Segoviano (2014) subrayan cómo los estudios antropológicos deben ir unidos a los estudios sobre comunicación, ya que son estos un medio donde circulan mensajes y visiones, que son recibidos, procesados o recodificados. Específicamente, la televisión es uno de los agentes socializadores más importantes de nuestra sociedad, al tener el poder de eliminar y crear estereotipos.

Los autores eligieron la herramienta cualitativa para lograr sus objetivos planteados, siendo este el grupo de enfoque. Se eligieron capítulos donde se reflejaran los estereotipos que los investigadores querían analizar, interesándonos para nuestro trabajo el estereotipo de pertenencia a grupos étnicos distintos al norteamericano, específicamente, el trato recibido a las culturas indígenas norteamericanas frente a las indígenas mexicanas (según los investigadores, estos últimos reciben un trato peor).

Se realizó una guía de tópicos, en torno a los estereotipos detectados tanto en los capítulos de la serie, como en la vida real. El desarrollo del grupo de enfoque radicó en que primero se proyectaron fragmentos sobre los temas para tratar y después se realizaron preguntas para generar debate. Para la selección de los participantes se definió el criterio de que hubiesen visto por lo menos diez episodios completos de la serie. Se buscó que los investigados estudiaran Comunicación, ya que condicionaban los resultados, al estar acostumbrados a participar y realizar análisis de diferentes fenómenos del ámbito comunicativo.

En cuanto a los resultados obtenidos, los autores los clasificaron según los estereotipos y prejuicios acerca del estigmatizado (a nivel cognitivo y emotivo), donde se reflejó que el hecho de tener conocidos que tuviesen algunos de los estereotipos trabajados, hace que se desarrollen actitudes empáticas. También comprobaron cómo la serie suponía un medio de entretenimiento para los encuestados, pero sin influir sobre

sus ideas; lo que sí destacaron es que la serie podía crear nuevos estereotipos, y cuestionar algunos de los que ya se tenían asimilados.

Para finalizar, destacamos el trabajo de Pereira, Solé e Iglesias (2010), quienes realizaron un análisis sobre la película *Babel* y extrajeron los aspectos diferenciales existentes entre las culturas; entre sus conclusiones destacaron la globalización actual que nos afecta a todas las personas, sin importar la cultura perteneciente; la brecha tecnológica, siendo este uno de los mayores problemas que dividen al mundo (con el ejemplo de la vida cotidiana de un pueblo marroquí frente al de Tokio); los movimientos migratorios y los modelos de integración cultural de las sociedades de acogida, reflejando por un lado los motivos que fuerzan a migrar y por otro el obstáculo de las sociedades receptoras para llevar a cabo políticas de integración. También destacaron el choque cultural, visible en la película, entre personajes pertenecientes a diferentes culturas, que demuestra la ausencia de unidad en el proceso de globalización, especificando la que se produce entre las culturas de occidente frente a las orientales. En palabras de Pereira, Solé e Iglesias (2010):

El conflicto que se nos expone tiene como base el miedo al extraño; por ello aparecen mecanismos de exclusión, a menudo marcados por formas de intolerancia y violencia. Sólo cuando se logra mirar más allá de los propios estereotipos culturales se conecta y, por lo tanto, se comunica con la humanidad del otro. (p.126)

### 3. Objetivos

Los objetivos que se proponen son exploratorios o descriptivos, ya que existen pocos conocimientos del campo de estudio. Los objetivos son:

- Diseñar un programa de intervención, para comprobar si las actitudes de los alumnos cambian o no.
- Analizar las opiniones y valores de los alumnos, para ahondar en la base de las actitudes ante la educación multicultural.
- Comparar las actitudes de los estudiantes en función del período en el que realizaron el cuestionario (período pre de desarrollo del programa de intervención, período pos de desarrollo del programa de intervención).

- Comparar las actitudes de los estudiantes en función de su pertenencia al grupo experimental o al grupo de control.

## 4. Metodología

### 4.1 Diseño de la investigación

Nuestra investigación pretende responder a la siguiente cuestión: ¿se pueden cambiar las actitudes de los alumnos hacia la diversidad cultural en el aula a través de un programa de intervención? Para ello se desarrolló una investigación de tipo cuantitativo.

Para el desarrollo de nuestra investigación, trabajamos en contextos reales, con grupos naturales, en este caso, grupos-clase, divididos en Grupo Experimental y Grupo Control, siendo el diseño de la investigación cuasi-experimental con dos grupos no equivalentes. Los grupos con los que hemos trabajado, pertenecen a los niveles de 1º de bachillerato y 2º de bachillerato, quienes cursaban las asignaturas de Historia Contemporánea y Geografía, respectivamente. Se decidió que el Grupo Experimental correspondería con el curso de 1º de Bachillerato y el Grupo Control sería el de 2º de Bachillerato por dos motivos.

Por un lado, como docentes que impartimos ambas asignaturas, destacamos el valor que tiene la asignatura de *Historia Contemporánea* para llevar a cabo un programa de intervención cuya temática versa sobre la diversidad cultural, por una sencilla razón: a lo largo de dicha asignatura, el alumno estudia los acontecimientos más relevantes de la historia contemporánea universal, en la cual se han llevado a cabo los mayores sucesos relacionados con la diversidad cultural que se han podido vivir a lo largo de la existencia del ser humano. Es por ello que, teniendo siempre presente la programación didáctica de la asignatura, se escogieron aquellas unidades didácticas que más nos podían interesar como contexto para llevar a cabo nuestro programa de intervención; estas unidades fueron las que referenciaban el Colonialismo, la Descolonización, el Holocausto Nazi y el Apartheid. Dentro de este contexto, se eligieron cuatro películas relacionadas con dichos temas, y una serie de actividades que reforzaran el visionado de éstas, así como la teoría explicada en clase.



Por otro lado, se consideró que 1º de Bachillerato era la mejor elección para ser el Grupo Experimental, por la sencilla razón de disponer de tiempo, al no ser un nivel que se tenga que enfrentar a la Selectividad en ese mismo curso.

Como Grupo Control, nos quedaba 2º de Bachillerato, idóneo para formar dicho grupo no solo por las razones de que ellos tenían conocimientos sobre Historia, sino también por ser una asignatura obligatoria en dicho curso, y segundo por la facilidad de tener acceso a ellos para que realizaran los cuestionarios, al ser alumnos nuestros.

La metodología empleada es del tipo empírico-analítico, de tipo *ex pos facto*, donde no se manipula el fenómeno, el muestreo es de tipo no probabilístico y es una situación real del estudio; dentro de este tipo es comparativo casual, ya que se hace un estudio de causa-efecto que también es descriptiva correlacional pre-post. La distribución de la muestra en Grupo Experimental y Grupo Control, es decir, la utilización de dos grupos, permite comparar la medida de la variable dependiente (actitudes hacia la diversidad cultural) del grupo sometido a la variable independiente (la película y las actividades) con la del grupo que no recibe los efectos del programa. La intervención está compuesta por varias actividades que repiten el orden: primero se proyecta una de las películas elegidas y después se pasa al desarrollo de las actividades que tienen relación con dicha película. Este proceso se repetirá con las cuatro películas elegidas.

Con respecto a los cuestionarios, se buscaron dos cuestionarios diferentes relacionados con la diversidad cultural en el aula, apropiados al nivel de los alumnos. La idea fue pasar un primer cuestionario (Anexo I) en las fases pre y post desarrollo del programa de intervención, que tras su análisis nos mostraría si hubo cambios significativos en las respuestas de los alumnos, determinados por la pertenencia de su grupo (control o experimental) y la fase en la que se realizó (pre en diciembre o post en mayo). El segundo cuestionario (Anexo II), diferente al anterior, se llevó a cabo en marzo, en lo que sería la fase intermedia, para poder llevar a cabo un control de ambos grupos y así sustentar la investigación.

Se seleccionaron cuatro películas que trataran temas de colonización y descolonización, Holocausto Nazi y el Apartheid; se proyectaron tras ver cada una de

las unidades didácticas correspondientes, siempre en horario de clase, y como una actividad de aula más. El criterio de selección se basó en la experiencia y conocimientos previos del docente. Las películas se descargaron previamente de la página UTorrent (<http://www.utorrent.com/intl/es/>), para evitar problemas durante sus proyecciones.

La primera película elegida fue *Dios mío pero qué te hemos hecho* (Anexo III), la cual estaba relacionada con los temas de Colonización y Descolonización. Versa sobre un matrimonio católico francés que tiene cuatro hijas, tres de las cuales están casadas con hombres de distintas religiones (musulmán, hebreo y budista); tienen esperanza en que su hija menor se case con un chico francés y católico, pero se enamora de un chico de Costa de Marfil; tanto por parte de los padres de ella, como por él (el padre está en contra de los franceses por el pasado colonial en África de estos últimos), no están de acuerdo con el matrimonio de sus hijos. La película, en tonos de humor, trata de las relaciones entre ambas familias hasta el día de la boda.

La segunda película proyectada fue *El niño con el pijama de rayas* (Anexo V), la cual se proyectó tras el estudio de las unidades correspondientes con el Fascismo y la II Guerra Mundial, temas donde se estudia el Holocausto Nazi; la película refleja la historia de Bruno, un niño alemán hijo de un oficial nazi, que en plena II Guerra Mundial, cambia de domicilio y se va a vivir junto con su familia en una casa que se encuentra cerca de un campo de concentración a las afueras de Berlín. Dado que Bruno es un niño soñador y aventurero, un día se escapa de su casa y conoce a Shmuel, un niño judío que se encuentra interno en el campo de concentración. La película retrata la relación de amistad entre ambos niños.

Tras comprobar que esta última película había gustado mucho a los alumnos participantes del Grupo Experimental, y que sentían curiosidad por el tema tratado, se decidió proyectar una tercera película que versaba también sobre el Holocausto Nazi. *La vida es Bella* (Anexo VI) relata la historia de Guido Oreficci, un joven judío e italiano que vive en una ciudad italiana; allí se enamora y forma una familia, hasta que es llamado junto a su hijo para trasladarlo a un campo de concentración italiano. Allí hará creer a su hijo que todo es un juego, y que solo ganarán si el pequeño no es visto por los guardias alemanes.

La cuarta película fue *Invictus* (Anexo IX), proyectada tras el estudio de la unidad que versaba sobre el Apartheid. La película narra las medidas sociales que Mandela llevó a cabo en su primer mandato como presidente de Sudáfrica, con el fin de mejorar las relaciones entre la población blanca y negra. El contexto en el que se desarrolla fue en el Campeonato de rugby del año 1995, celebrado en dicho país; el rugby era un deporte que sólo seguía la población blanca, y Mandela, junto a la ayuda del equipo nacional, conseguirá convertirlo en un deporte apoyado también por la población de color.

#### **4.2 Variables del estudio**

Destaca como variable dependiente la actitud hacia la diversidad manifestada en 24 ítems, mientras que la variable independiente sería el grupo, pues el alumno pertenece al grupo experimental, condicionado por las películas proyectadas y las actividades realizadas, o al grupo control, así como la fase de realización de los cuestionarios: fase pre de desarrollo del programa de intervención (diciembre), en la fase intermedia (marzo) o en la fase post de desarrollo del programa de intervención (mayo).

#### **4.3 Población y Muestra**

La muestra es no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia. Los alumnos fueron escogidos intencionadamente para la investigación, por ser todos ellos alumnos mayores de edad y dispuestos a participar en dicha investigación, por lo que no se tuvo que pedir permiso a los padres. En este caso, además, la muestra y población coinciden al ser grupos-clase.

La decisión de llevar a cabo un programa de intervención en ambos niveles, surgió a raíz de varios problemas y conversaciones informales de carácter xenófobo, escuchadas en el centro por varios miembros del equipo docente, que se produjeron semanas antes en el instituto donde impartimos clase. Ante este hecho, como docentes y como investigadores, teníamos la necesidad de detectar las actitudes ante la diversidad cultural en el aula que tenían nuestros alumnos.

Los alumnos que participaron se identifican con las religiones cristiana, islamista, judía, y algunos se identifican como personas ateas o agnósticas. Los alumnos se encuentran entre la franja de edad entre 18 y 36, siendo la mayoría de ellos desempleados. En ambos grupos contamos con 17 alumnos, y habiendo más hombres que mujeres en el Grupo Experimental, y más mujeres que hombres en el Grupo Control. El nivel socio-cultural y educativo de estos alumnos es, mayoritariamente, inferior a los alumnos que asisten al mismo instituto en horario diurno.

Tanto las actividades como el visionado de las películas se recogieron en la programación de aula, como actividades de refuerzo de las unidades didácticas con las que tenían relación. La realización de los cuestionarios se llevó a cabo en horario no lectivo y de forma voluntaria. La muestra de alumnos de dos grupos-clase del Instituto Enrique Nieto fue distribuida en Grupo Experimental y Grupo Control.

Tabla 1.  
*Composición del Grupo Experimental y Grupo de Control*

POBLACIÓN 118	
GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Curso: 1º Bachillerato Edad: entre 18 y 36 años N = 17	Curso: 2º de Bachillerato Edad: entre 18 y 22 años N = 17

*Tabla de creación propia*

Con respecto el análisis descriptivo de las variables independientes edad, sexo, religión y ocupación, del Grupo Experimental y Grupo Control:

Tabla 2  
*Edad de los alumnos del grupo experimental y control*

	Frecuencia		Porcentaje	
	(G.E.)	(G.C)	(G. E.)	(G. C.)
<b>18</b>	5	29.4	2	11.8
<b>19</b>	4	23.5	4	23.5
<b>20</b>	4	23.5	4	23.5
<b>21</b>	1	5.9	4	23.5

<b>22</b>			3	17.6
<b>23</b>	1	5.9		
<b>25</b>	1	5.9		
<b>36</b>	1	5.9		

Tabla de creación propia

Tabla 3

*Sexo de los alumnos del grupo experimental y control*

	Frecuencia		Porcentajes	
	(G.E.)	(G. C.)	(G. E.)	(G. C.)
<b>Hombre</b>	9	52.9	8	47.1
<b>Mujer</b>	8	47.1	9	52.9

Tabla de creación propia

Tabla 4

*Religión de los alumnos del grupo experimental y control*

	Frecuencia		Porcentajes	
	(G. E.)	(G. C.)	(G. E.)	(G.C.)
<b>Cristianismo</b>	4	23.5	5	29.4
<b>Musulmán</b>	8	47.1	8	47.1
<b>Hebreo</b>	1	5.9		
<b>Ateo</b>	4	3.5	3	17.6
<b>Agnóstico</b>			1	5.9

Tabla de creación propia

Tabla 5

*Ocupación de los alumnos del grupo experimental y control*

	Frecuencia		Porcentajes	
	(G. E.)	(G. C.)	(G. E.)	(G. C.)
<b>Desempleados</b>	15	88.2	12	70.6
<b>Empleados</b>	2	11.8	5	29.4

Tabla de creación propia

#### **4.4 Técnicas de recogida de datos: instrumentos y procedimientos**

Para la recogida de datos se eligieron dos cuestionarios. El primero se realizó en las fases pre de desarrollo del programa de intervención (en diciembre) y en la fase post de desarrollo del programa de intervención (en mayo).

El cuestionario elegido para estas fases fue el que diseñaron Rodríguez, Cabrera, Espín y Marín (1997), quienes elaboraron una escala sumativa tipo Likert para medir las actitudes del profesorado y el alumnado de educación primaria ante la educación multicultural. En el artículo, los investigadores señalaban que el Alfa de Cronbach les daba como resultado ,827, dándonos a nosotros el resultado de ,833. Es preciso decir que al cuestionario se le han practicado pequeñas modificaciones, relacionadas con el lenguaje formal usado en el cuestionario original, donde el usteo, común en todas las preguntas, fue sustituido por el tuteo, con idea de acercar y hacer más fácil la comprensión de los cuestionarios, ya que no debemos olvidar que los alumnos tienen un nivel de rendimiento académico bajo, y era preferible el empleo de un lenguaje más juvenil, pero con el mismo significado, para redactar los ítems.

En el artículo se recogen las características de la muestra utilizada, los estudios de fiabilidad, validez, atracción, discriminación y homogeneidad de los ítems y el análisis de las correlaciones entre ítems en función de las dimensiones medidas en la escala.

Del cuestionario realizado por Rodríguez, Cabrera, Espín y Marín (1997), debemos decir que realizaron una escala sumativa de tipo Likert, donde los encuestados debían valorar los efectos que produce la educación multicultural en el alumnado, en el profesorado, en el trabajo llevado a cabo en el aula, así como el papel que tiene la escuela, recogidos en 24 ítems, dándose cinco alternativas de respuestas.

Se llevó a cabo una primera aplicación del cuestionario, usando como muestra un grupo de 32 personas, formado por alumnos de 5.º Curso de Pedagogía de la especialidad de Orientación, de horario de clase nocturno, teniendo muchos de ellos experiencia docente. Los resultados demostraron la necesidad de eliminar ciertos ítems del cuestionario. Por ello, reelaboraron la escala, modificando y sustituyendo aquellos ítems cuyas respuestas no habían sido claras en el análisis de resultados. Cambiaron la

forma de presentar las respuestas, situándolas a la derecha de los ítems, apareciendo el significado de cada una de ellas en la parte superior de la hoja, así como la redacción de una introducción al principio del cuestionario.

Para finalizar, en cuanto a los límites de estudio, los autores destacaron que en la escala de medición ya existían algunos límites, al haber matices que podían escaparse del análisis, así como la posible falta de sinceridad en las respuestas, por el fenómeno psicológico denominado “deseabilidad social”, es decir, responder a los ítems según lo que cada uno cree que es correcto socialmente, no porque lo crea a nivel personal.

En cuanto al segundo cuestionario, se utilizó el creado por Vilà (2006), quien lo utilizó para medir la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, mediante una escala de sensibilidad intercultural. En el artículo, el investigador señala que el Alfa de Cronbach les daba como resultado ,84, dándonos a nosotros el resultado de ,83. A este cuestionario no se le han practicado modificaciones, ya que consideramos que la redacción era bastante clara para la comprensión del significado de los ítems, así como pudimos comprobar en el momento en el que se realizaron los cuestionarios.

El objetivo principal de Vilà (2006), fue el de investigar el grado existente de la competencia comunicativa intercultural, en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la comarca de Baix Llobregat. Vilà afirma que esta competencia “consiste en las actitudes y aptitudes para relacionarse de forma adecuada con personas de culturas o creencias diferentes a la propia, teniendo en cuenta los distintos contextos existentes” (p.354).

El autor escogió al alumnado de la ESO, por considerar este un período de desarrollo cognitivo y social de la persona así como de conocimiento y relación con otros compañeros. Se eligió la comarca de Baix Llobregat, por ser la segunda comarca catalana con mayor número de alumnado extranjero.

La metodología llevada a cabo fue el estudio exploratorio, mediante la recogida y análisis de datos con intencionalidad descriptiva. El instrumento elegido para la recogida de datos, fue una escala de sensibilidad intercultural, que mide las emociones o cambios de sentimientos producidos en momentos determinados, con personas y

ambientes no comunes. Tras varias pruebas, se concretó la escala con 24 ítems de tipo Likert, que miden: la implicación en la interacción, el respeto por las diferencias culturales, la confianza en la interacción, el grado de disfrute de la interacción y la atención en la interacción.

La escala original, creada por Chen y Starosta en 1998, fue adaptada al contexto de Baix Llobregat, mediante una adaptación idiomática-cultural, y una adaptación madurativa, al estar la original destinada a alumnos universitarios. La validación fue llevada a cabo por juicio de expertos.

El primer cuestionario fue pasado en ambos grupos el día 13 de diciembre, a las 19.00 horas en el caso del grupo experimental, y a las 20.00 horas en el caso del grupo control, en la fase pre de desarrollo del programa de intervención; la primera película, *Dios mío pero qué te hemos hecho*, fue proyectada el viernes 16 de diciembre de 16.00 a 18.00 horas en el grupo experimental; las lecturas y comentarios de textos e imágenes, el lunes y martes 19 y 20 de diciembre de 16.00 a 18.00 y las actividades tanto de cambio de rol como del debate el miércoles 21 de diciembre de 16.00 a 18.00 horas.

Como actividades de refuerzo a la película, se leyeron y comentaron textos e imágenes (Anexo IV), sobre la colonización y descolonización, ahondando en aspectos como sus características, distintos puntos de vista, así como sus consecuencias; estas actividades fueron extraídas del libro de texto (Álvarez et al., 2015). Para la actividad del cambio de rol, primero se dividió a la clase en dos para que se enfrentaran en una especie de mitin político sobre la colonización, donde unos tendrían que estar a favor y otros en contra, y el resto de alumnos deberían decidir quién había ganado cada mitin; con esta actividad se intentaba que los alumnos empatizaran con el hecho histórico que se había trabajado en clase. Una vez finalizadas las exposiciones, se hizo un pequeño debate entre todos los alumnos y la profesora, para que expusieran sus opiniones sobre dicho tema, y su relación con los temas actuales de inmigración y multiculturalidad, latentes tanto en nuestra ciudad como en Europa.

El segundo cuestionario fue pasado en ambos grupos, el día 30 de marzo, a las 19.00 horas en el caso del grupo experimental, y a las 20.00 horas en el caso del grupo control, en la fase intermedia del desarrollo del programa de intervención; la segunda



película, *El niño del pijama de rayas*, fue proyectada el viernes 10 de marzo de 16.00 a 18.00 horas en el grupo experimental; la tercera película, *La vida es Bella*, fue proyectada el viernes 17 de marzo de 16.00 a 18.00 horas; las lecturas y comentarios de textos e imágenes, el lunes, martes y miércoles, 12, 13 y 14 de marzo de 16.00 a 18.00.

Como actividades de refuerzo a la película, se leyeron y comentaron textos e imágenes (Anexo VII), sobre el racismo, antisemitismo y el Holocausto nazi, ahondando en aspectos como creencias, políticas ejecutadas, la forma en la que se organizó y desarrolló la persecución de los judíos, así como el funcionamiento de los campos de concentración; estas actividades fueron extraídas del libro de texto (Álvarez et al., 2015). Se llevó a cabo también un debate producido en clase, donde se les hizo comprar el contexto político, económico y social latente en el período anterior a la II Guerra Mundial, con el existente actualmente, haciendo hincapié en las crisis económicas, ascenso al poder de los partidos de ideologías extremas, así como el racismo latente en Europa.

El primer cuestionario fue pasado otra vez en la fase post desarrollo del programa de intervención, en ambos grupos, el día 22 de mayo, a las 19.00 horas en el caso del grupo experimental, y a las 20.00 horas en el caso del grupo control; la cuarta película, *Invictus*, fue proyectada el jueves 15 de mayo de 16.00 a 18.00 horas en el grupo experimental; las lecturas y comentarios de textos e imágenes, el martes, miércoles y jueves, 16, 17 y 18 de mayo de 16.00 a 18.00.

Como actividades de refuerzo a la película, se leyeron y comentaron textos e imágenes (Anexo X), sobre las figuras de Mahatma Gandhi, Mandela y Martin Luther King, ahondando en aspectos como los problemas raciales existentes en la India, la cuestión del Apartheid y la situación actual en Sudáfrica, y la segregación racial y derechos civiles en EEUU; estas actividades fueron extraídas del libro de texto (Álvarez et al., 2015). Se llevó a cabo también una actividad introductoria al tema, donde tras la proyección de tres imágenes de Mandela, Gandhi y Martín Luhter King, los alumnos debían escribir qué profesiones, estatus social e importancia en la historia tenían esos hombres, ya que nos dimos cuenta de que no sabían quiénes eran. Tras darles un par de minutos, se puso en común las distintas opiniones, y a partir de ahí se les explicó la unidad y se introdujeron las actividades.

## **5. Análisis de Datos**

Para el análisis de los resultados cuantitativos se ha utilizado el programa estadístico SPSS versión 23. Para poder realizar nuestro análisis y comprobar si nuestros resultados respondían a nuestros objetivos, hemos analizado por un lado las medias y la desviación típica de cada grupo, del primer cuestionario donde el grupo 1 correspondía al grupo experimental que realizó el cuestionario en diciembre (fecha en la que aún no se había llevado a cabo el desarrollo del programa de intervención), el grupo 2 al grupo control que realizó el cuestionario en diciembre, el grupo 3 al grupo experimental que realizó el cuestionario en mayo (período en el que se había finalizado el programa de intervención) y el grupo 4 al grupo control que realizó el cuestionario en mayo. Por otro lado, se ha realizado el análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, utilizando como variable de agrupación el Grupo y el Período. Estas mismas operaciones se han realizado para el análisis del segundo cuestionario, realizado en el mes de marzo, que correspondería con la fase intermedia del desarrollo del programa de intervención.

### **5.1. Análisis de las medias y la desviación típica en el cuestionario 1**

Comenzaremos nuestro análisis de datos de los grupos 1, perteneciendo a éste los alumnos que formaban parte del grupo experimental y grupo 2, los alumnos que formaban parte del grupo control, en las fases pre (realizado el cuestionario en diciembre) y pos (realizado el cuestionario en mayo). Para el análisis de los resultados, comentaremos la media y la desviación típica por cada ítem.

Tabla 6

*Medias y desviaciones típicas del Cuestionario 1*

	G.E		G.C	
	(Pre)	(Pos)	(Pre)	(Pos)
<b>1. La dinámica de una clase con alumnos de diferentes etnias favorece la socialización</b>	1.76 ( .664)	1.59 ( .712)	1.41 ( .618)	1.29 ( .772)
<b>2.En las clases con alumnos de diferentes culturas se trabajan temas más variados y atractivos</b>	2.24 (1.147)	2.12 (1.317)	1.71 ( .772)	1.59 (1.004)
<b>3.La presencia de alumnos de diferentes minorías étnicas en el aula provoca un mayor estrés para el profesor</b>	3.00 (1.323)	3.35 (1.222)	3.65 (1.367)	3.88 (1.409)
<b>4.El contacto de los alumnos con otras etnias en situaciones educativas multiculturales les prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro</b>	2.53 (1.115)	2.29 (1.359)	1.82 (1.074)	1.41 ( .712)
<b>5.La presencia en la escuela de profesores de distintas minorías étnicas entorpece la enseñanza de las asignaturas</b>	3.71 (1.213)	3.65 ( .996)	4.29 ( .985)	4.24 ( 1.300)
<b>6.Las situaciones educativas multiculturales perjudican a las Minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igual a todos los alumnos</b>	3.06 (1.391)	3.88 ( .993)	3.59 (1.326)	3.82 (1.185)
<b>7.Si en una clase conviven alumnos de diferentes culturas, la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje</b>	1.88 ( .857)	1.94 ( .966)	1.76 ( .903)	1.71 ( .985)
<b>8.Tener alumnos de minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesor</b>	2.76 (1.480)	3.53 (1.281)	4.24 ( .664)	4.00 (1.323)
<b>9.Con grupos de alumnos de diversas culturas se originan</b>	2.18 ( .883)	2.41 (1.176)	1.71 (.772)	1.71 (1.047)

---

**Experiencias de aprendizajes en el aula más enriquecedoras**

<b>10.La presencia de minorías étnicas perjudica el nivel académico de la clase porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento</b>	3.00 (1.118)	2.94 (1.391)	4.18 (1.185)	4.12 (1.111)
<b>11.Los alumnos educados en institutos donde conviven alumnos de diferentes minorías son más comprensivos hacia otros grupos de personas "diferentes" (ancianos, deficientes, niños con minusvalías...)</b>	2.41 (1.372)	2.18 (1.074)	2.53 (1.419)	1.88 (1.054)
<b>12.Los alumnos de diferentes minorías étnicas progresarían más de acuerdo con sus posibilidades si estudiaran en escuelas de su propia etnia</b>	2.94 (1.144)	3.00 (1.275)	4.06 (1.249)	4.06 (1.298)
<b>13.Las clases con alumnos de diferentes minorías étnicas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la utilización de nuevas metodologías</b>	2.82 (1.237)	2.53 (1.179)	2.59 (1.543)	2.12 ( .993)
<b>14.La presencia de alumnos de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula</b>	2.82 (1.364)	3.35 (1.455)	3.94 (1.298)	3.88 (1.364)
<b>15.Los alumnos tienen mejor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnicas</b>	2.76 (1.437)	3.24 (1.091)	3.35 ( .931)	2.47 (1,179)
<b>16.El profesor se adapta mejor al ritmo de la clase si en ella no sé mezclan alumnos de distintas minorías étnicas</b>	3.12 (1.576)	2.88 (1.576)	3.88 (1.453)	3.73 (1,480)
<b>17.Los alumnos se interesan más por conocer otras culturas (su música, su literatura, sus estilos de vida,...) cuando en la escuela se trabaja con currículum multiculturales</b>	2.00 (1.000)	2.00 (1.118)	1.82 ( .951)	1.82 (1.131)
<b>18.La presencia de alumnos de minorías étnicas en clase, originan más problemas que ventajas</b>	3.12 (1.453)	2.88 (1.576)	3.88 (1,166)	3.88 (1.317)

---

<b>19.Dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural</b>	1.94 (1.029)	2.41 (1.622)	1.59 (1.004)	1.71 (1.105)
<b>20.En la escuela, los alumnos de culturas minoritarias deberían estar agrupados en clases separadas de la mayoría, para poder prestarles una atención individualizada</b>	3.24 (1.562)	3.82 (1.590)	3.94 (1.435)	3.94 (1.298)
<b>21.La escuela debería apoyar la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros</b>	2.06 ( .899)	1.88 (1.166)	1.59 ( .795)	1.41 ( .870)
<b>22.La presencia de alumnos de diversas minorías en la clase, originan problemas de convivencia debido a conflictos de valores entre los alumnos</b>	2.34 (1.412)	3.24 (1.480)	3.65 (1.367)	3.59 (1.583)
<b>23.La escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la cultura propia, aunque a ella asistan alumnos de diferentes minorías étnicas</b>	3.47(1.625)	2.82 (1.468)	3.88 (1.166)	3.82 (1.380)
<b>24.El tener en su clase alumnos de diferentes culturas hace al profesor y a ti más comprensivo y tolerante</b>	2.2 (1.123)	2.24 (1.251)	2.00 (1.061)	1.76 (1.251)

Tabla de creación propia.

En el grupo experimental pre, los alumnos han mostrado tener una actitud positiva en materia de la diversidad cultural en el aula. Solo en los ítems 8, 12, 14 y 22, estos son, “tener alumnos de minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesor”, “los alumnos de diferentes minorías étnicas progresarían más de acuerdo con sus posibilidades si estudiaran en escuelas de su propia etnia”, “la presencia de alumnos de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula” y “la presencia de alumnos de diversas minorías en la clase, originan problemas de convivencia debido a conflictos de valores entre los alumnos”, los alumnos han respondido con una actitud xenófoba.

En el grupo experimental pos, los alumnos han mostrado tener una actitud positiva en materia de la diversidad cultural en el aula. Aunque han cambiado favorablemente sus actitudes en los ítems que en el período de pre marcaban como negativos (8, 12, 14 y 22), en cambio, en este período de pos, los ítems 10, 16, 18 y 23, estos son, “la presencia de minorías étnicas perjudica el nivel académico de la clase porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento”, “el profesor se adapta mejor al ritmo de la clase si en ella no se mezclan alumnos de distintas minorías étnicas”, “la presencia de alumnos de minorías étnicas en clase, originan más problemas que ventajas”, “la escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la cultura propia, aunque a ella asistan alumnos de diferentes minorías étnicas”, los alumnos han cambiado sus respuestas ligeramente, antes próximas a la indecisión y ahora mostrando una actitud de tendencia más xenófoba. Por último, es preciso decir que en los ítems 3 y 21, los alumnos han mejorado sus respuestas hacia actitudes más favorables a la diversidad cultural en el aula, mientras que en el ítem 19, han dado respuestas menos favorables, aunque dentro de la aceptación a la diversidad cultural en el aula.

En el grupo control pre, los alumnos han mostrado tener una actitud bastante positiva en materia de la diversidad cultural en el aula. Solo en el ítem 15, estos es, “los alumnos tienen mejor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnicas”, los alumnos han respondido manteniéndose en una actitud intermedia.

En el grupo control pos, los alumnos han mostrado tener una actitud bastante positiva en materia de la diversidad cultural en el aula. Han mantenido respuestas

bastantes similares en los ítems, comparándolos con los datos en el período de pre, señalando, un único cambio, en el ítem 15, donde los alumnos han cambiado sus respuestas de tendencia xenófobas, a otras de tendencias positivas a la diversidad cultural en el aula. Por último, hay que decir que en los ítems 11 y 24, los alumnos han mejorado sus respuestas hacia actitudes más favorables a la diversidad cultural en el aula, mientras que en el ítem 8, han dado respuestas menos favorables, aunque dentro de la aceptación a la diversidad cultural en el aula.

## **5.2. Análisis del estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en el Cuestionario 1**

### **5.2.1. Análisis del estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney según la variable de agrupación: período**

Para el análisis del cuestionario 1, según el estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se decidió realizar un estudio por períodos (1-2 período pre de desarrollo del programa de intervención, quienes realizaron el cuestionario en diciembre y post de desarrollo del programa de intervención, quienes realizaron el cuestionario en mayo, 3-4) y por grupos (1-3, grupo experimental, 1-4, grupo control). La comparación que más nos interesaba para nuestra investigación era la comparación entre períodos, ya que es donde se reflejan la existencia, o no, de cambios en las respuestas de los encuestados. La comparación según los grupos, lo hicimos para sustentar y dar más validez a nuestra investigación.

Tabla 7

*Comparación de medias GC y GE (estadístico y significatividad), según el período*

	Media				Valor del estadístico U		Valor de la significatividad	
	(Pre)		(Pos)		(Pre)	(Pos)	(Pre)	(Pos)
	(G. E.)	(G. C.)	(G.E)	(G.C)				
<b>4.El contacto de los alumnos con otras etnias en situaciones educativas multiculturales les prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro</b>			2.29	1.41		90.500		.040
<b>8.Tener alumnos de minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesor</b>	2.76	4.24			62.500		.003	
<b>9.Con grupos de alumnos de diversas culturas se originan experiencias de aprendizajes en el aula más enriquecedoras</b>			2.41	1.71		90.000		.048
<b>10.La presencia de minorías étnicas perjudica el nivel académico de la clase porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento</b>	3.00	4.18	2.94	4.12	60.500	72.500	.003	.010
<b>12.Los alumnos de diferentes minorías étnicas progresarían más de acuerdo con sus posibilidades si estudiaran en escuelas de su propia etnia</b>	2.94	4.06	3.00	4.06	75.000	77.000	.013	.016
<b>14.La presencia de alumnos de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula</b>	2.82	3.94			80.500		.022	
<b>18.La presencia de alumnos de minorías étnicas clase, originan más problemas que ventajas</b>			2.88	3.88		89.500		.050
<b>22.La presencia de alumnos de diversas minorías en</b>	2.34	3.65			72.500		.011	



---

la clase, originan problemas de convivencia debido a conflictos de valores entre los alumnos

**23.La escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la cultura propia, aunque a ella asistan alumnos de diferentes minorías étnicas**

---

2.82 3.82

89.000

.050

Tabla de creación propia

En el período pre, de los ítems analizados, en los ítems 8, 10, 12, 14 y 22 se asumen varianzas iguales, al darnos un valor inferior a 0,05. En el resto de ítems, no se asumen varianzas iguales. En el período pos, de los ítems analizados, en los ítems 4, 9, 10, 12, 18 y 23 se asumen varianzas iguales, al darnos un valor inferior a 0,05. En el resto de ítems, no se asumen varianzas iguales.

### 5.2.2. Análisis del estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney según la variable de agrupación: grupo

Tabla 8

*Comparación de medias GC y GE (estadístico y significatividad), según el grupo*

	Media		Valor	Valor de
	G.C.		estadístico	significatividad
	Pre	Pos		
15.Los alumnos tienen mejor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnicas	3.35	2.47	78.500	.016

Tabla de creación propia

En el grupo experimental, de los ítems analizados en ninguno se asumen varianzas iguales. En cambio en el grupo control, en el ítem 15 se asume varianzas iguales, al darnos un valor inferior a 0,05. En el resto de ítems, no se asumen varianzas iguales.

### 5.3.Análisis de las medias y la desviación típica en el cuestionario 2

Seguimos nuestro análisis de datos centrándonos en el grupo experimental y control, quienes realizaron el cuestionario 2 en el período intermedio del programa de intervención (realizado en marzo).

Tabla 9

*Medias y desviaciones típicas del Cuestionario 2*

	<b>G.E</b>	<b>G.C</b>
<b>1.Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas</b>	2.06 (1.249)	1.24 (.437)
<b>2.Disfruto hablando con personas de diferentes culturas</b>	1.65 (.786)	1.06 (.243)
<b>3.Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas</b>	4.12 (1.219)	4.82 (.393)
<b>4.Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferentes culturas</b>	1.94 (.966)	1.35 (1.057)
<b>5.Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas</b>	1.53 (.800)	1.18 (.728)
<b>6.No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas</b>	4.18 (1.015)	4.59 (.618)
<b>7.Pienso que mi cultura es mejor que otras</b>	3.76 (1.200)	4.06 (1.519)
<b>8.Estoy bastante seguro/a de mi mismo cuando converso con personas de otras culturas</b>	1.88 (1.111)	1.47 (.874)
<b>9.Me siento con seguridad cuando hablo con gente de otras culturas</b>	1.82 (.809)	1.47 (.800)
<b>10.Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas</b>	1.94 (.899)	1.76 (.903)
<b>11.A menudo me siento desanimado cuando estoy Con compañeros/as de diferentes culturas</b>	3.94 (1.391)	4.47 (1.179)
<b>12.Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas</b>	4.06 (1.144)	4.71 (.772)
<b>13.Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas</b>	2.53 (1.179)	2.18 (1.380)
<b>14. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas</b>	2.29 (.920)	1.18 (.393)
<b>15. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a</b>	3.94 (1.029)	4.65 (.606)
<b>16. A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos</b>	2.24 (.831)	2.24 (1.251)
<b>17. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura</b>	1.64 (1.057)	1.65 (1.115)
<b>18. No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía</b>	4.65 (.862)	4.53 (1.007)
<b>19. Encuentro muy difícil hablar ante personas de</b>	4.00 (1.000)	4.59 (.795)

<b>otras culturas</b>			
<b>20. Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas</b>	1.71	(1.047)	1.59 (1.176)
<b>21. A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas</b>	4.00	(1.118)	4.24 (1.200)
<b>22. Soy sensible a los significados sutiles en las conversaciones con mis compañeros/as de distinta cultura</b>	3.18	(1.131)	3.71 (1.213)

Tabla de creación propia

Los alumnos del grupo experimental han mostrado tener una actitud bastante positiva en materia de la diversidad cultural en el aula, no mostrando en ningún ítem ninguna actitud de tendencia xenófoba.

Los alumnos del grupo control han mostrado tener una actitud bastante positiva en materia de la diversidad cultural en el aula, no mostrando en ningún ítem ninguna actitud de tendencia xenófoba. Por último, decir que comparando los resultados de ambos grupos, en el grupo experimental, los alumnos han respondido los ítems 1, 7, 11, 14, 15 y 21 con respuestas que mostraban actitudes más favorables a la diversidad cultural en el aula, que el grupo experimental.

#### 5.4. Análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en el cuestionario 2

Para llevar a cabo el análisis de la prueba T en el cuestionario 2, compararemos los dos grupos (1 como grupo experimental y 2 como grupo control) como variable de estudio, realizado este en la fase intermedia del programa de intervención (marzo).

Tabla 10

*Comparación de medias GC y GE (estadístico y significatividad), del Cuestionario 2*

	<b>Media</b>		<b>Valor estadístico</b>	<b>Valor de significatividad</b>
	<b>G.E.</b>	<b>G.C.</b>		
<b>1.Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas</b>	2.06	1.24	79.000	.011
<b>2.Disfruto hablando con personas de</b>	1.65	1.06	83.500	.007

<b>diferentes culturas</b>				
<b>3. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas</b>	4.12	4.82	96.000	.043
<b>4. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferentes culturas</b>	1.94	1.35	83.500	.013
<b>5. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas</b>	1.53	1.18	96.500	.025
<b>14. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas</b>	2.29	1.18	36.500	.000
<b>15. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a</b>	3.94	4.65	80.500	.016
<b>19. Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas</b>	4.00	4.59	90.000	.038

Tabla de creación propia

De los ítems analizados, en los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 14, 15 y 19 se asumen varianzas iguales, al darnos un valor inferior a 0,05. En el resto de ítems, no se asumen varianzas iguales.

## 6. Discusión y conclusiones

### 6.1. Discusión

Comenzando con la discusión de nuestra investigación con la de otras ya mencionadas a lo largo de nuestro trabajo, debemos comenzar sustentando la idea que recogen Bartolomé y Cabrera (2003), al afirmar que hay una diversidad de alumnado en nuestros institutos, con distintas procedencias sociales y culturales que conviven educativamente en el mismo aula; unida a la idea de López Melero (2004), de que esta diversidad debe ser tomada en cuenta en el diseño de nuestros programas de intervención, decidimos llevar a cabo nuestra investigación, ya que teníamos acceso a dos clases formadas por alumnos tan diversos culturalmente entre sí.

Partiendo de la afirmación de Alonso, Navarro y Vicente (2007) de que los alumnos se comportan con los demás según las percepciones positivas y negativas que tienen sobre diversidad, determinamos que una de nuestras líneas de investigación consistiría en medir las actitudes que los alumnos muestran hacia la diversidad en el aula. Intentamos que en nuestros cuestionarios escogidos, se reflejasen los tres componentes básicos de la actitud mencionados por Marín (2002): percepciones que la persona posee del objeto y los criterios que tiene sobre él; sentimientos que una persona tiene en relación con el objeto de la actitud; y la tendencia a reaccionar ante el objeto de un modo determinado. (p.79).

Por otro lado, tomamos como referencia la idea de Newcomb (1950), citada en Marín (2002), quien afirma que las actitudes son aprendidas a lo largo de la vida. Teniendo en cuenta esta idea, y la que sustenta Belay (1993), Chen y Starosta (2000), Sanhuenza y Cardona (2009), de que la educación formal tiene un gran poder transformador, ya que son momentos donde se desarrollan las competencias básicas para la convivencia y las relaciones interpersonales basadas en la comunicación intercultural, creímos adecuada la elección de dos grupos de bachillerato, para llevar a cabo nuestra investigación, y comprobar, si en el caso del grupo experimental, los alumnos habían aprendido en valores ante la diversidad cultural en el aula, a través del cine y de las actividades de refuerzo realizadas en el aula.

Con respecto a los estudios realizados sobre la sensibilidad multicultural, destacamos los realizados en Gran Bretaña, siguiendo el modelo de Bennet (1986), a estudiantes universitarios; el fin del estudio era demostrar cómo aquellos alumnos que habían experimentado vivir en otro país, tenían más desarrollada la sensibilidad intercultural. En nuestra investigación, no teníamos el objetivo de medir esa variable, pero nos resultaba igual de interesante la investigación de Bennet, para saber los campos investigados sobre la sensibilidad intercultural. En España destaca Vilà (2003), quien realizó la adaptación de la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000) con estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) obteniendo una estructura factorial de cinco componentes (implicación en la interacción, respeto por las diferencias culturales, confianza en la interacción, grado de disfrute de la interacción y atención en la interacción). Estos resultados se asemejan al contenido del cuestionario 2,

donde los alumnos muestran respeto, igualdad y disfrute al relacionarse con alumnos de distintas culturas.

Otro estudio fue el llevado a cabo por Aguaded (2006) en Huelva, cuyo objetivo era identificar las carencias y necesidades en el desarrollo de la sensibilidad intercultural, tomando como muestra, alumnos, tanto autóctonos como inmigrantes, del primer ciclo de ESO. Los resultados mostraron cómo el alumnado parecía disfrutar de las relaciones interculturales, produciéndose interacciones positivas, y cómo los estudiantes que no habían experimentado procesos migratorios, tenían una menor sensibilidad intercultural. Para nuestro caso, nos resultaba interesante para futuras investigaciones poder realizar un análisis comparativo entre los alumnos nacidos o no en España. Del estudio de Sanhuesa y Cardona en el 2009, en la provincia de Alicante, cuyo objetivo era evaluar la sensibilidad intercultural y la posible existencia de diferencias étnicas, de edad y género, entre alumnados de educación primaria, de las comarcas de La Marina Alta y a L’Alacantí, los resultados reflejaron una buena sensibilidad intercultural, pero asociada a una actitud pasiva hacia la interacción. Esto también nos ocurre con nuestros resultados; los alumnos mostraron sensibilidad, por ejemplo, en los debates y en el día a día o incluso en la respuesta de algunos de los ítems, pero muestran reticencias a la interacción en otros.

Pasando a la importancia de los medios de comunicación para formar en valores, una de nuestras ideas presentes en el diseño del programa de intervención, fue que los profesores nos encontramos con una fuerte contradicción entre los valores transmitidos por la escuela frente a los transmitidos por el cine, competidor que autores como Cabrero (2003), han venido a denominar “escuela paralela”. Apoyándonos en las conclusiones de las investigaciones de Wolf (1987 y 1994), afirmamos que el cine funciona como un elemento de refuerzo y reafirmamiento de las conductas, hábitos y actitudes. Nos pareció muy interesante el trabajo de Gordillo (2006), al sustentar que las relaciones entre iguales solo se producen tras el conocimiento mutuo, siendo el cine un instrumento idóneo para luchar contra los estereotipos y prejuicios, y por eso decidimos proyectar películas que reflejasen distintos contextos de relaciones de multiculturalidad, para que los alumnos conociesen y empatizasen con estos hechos históricos.

Entre los trabajos encontrados que tratasen la diversidad cultural y medios de comunicación, destacamos el estudio de González, Dávalos y Gutiérrez (2012), quienes llevaron a cabo una investigación en México sobre las percepciones culturales que tenían los jóvenes mexicanos, seguidores de la serie norteamericana *Modern Family*. La investigación, llevada a cabo mediante entrevistas realizadas a estudiantes de universidades mexicanas, mostró que los entrevistados destacaron cómo las familias retratadas en la serie *Modern Family* eran muy distintas a los tipos familiares que se reflejaban en las series mexicanas. En nuestro caso, comprobamos mediante las actividades, que los alumnos relacionaban los acontecimientos históricos vistos en las películas con realidades culturales que vivimos actualmente, como puede ser el caso de las parejas de distintas culturas, la xenofobia presente en parte de nuestra sociedad o el ascenso de partidos extremistas en Europa. Mientras que en los debates y en el procedimiento, nuestros encuestados establecían relaciones y eran sensibles a esta realidad, por otro lado se han mantenido firmes en sus opiniones. Quizás sea por la edad que tienen, lo que nos dificulta el poder cambiar sus actitudes, sin embargo, como educadores que somos, no podemos desistir de ello, facilitando foros y ocasiones, como el programa de intervención presente, para tratar los temas, ya que el sistema educativo no puede ser ajeno y desinhibirse. Conseguir el cambio, al menos en una minoría, ya es suficiente.

Otro trabajo que nos parece igual de interesante, es el llevado a cabo por Doncel y Segoviano (2014), quienes explicaron en su investigación las percepciones y estereotipos en el campo de la diversidad cultural, a raíz del visionado de fragmentos de la serie *Los Simpson*, proyectado a jóvenes mexicanos estudiantes de comunicación. Los autores eligieron la herramienta cualitativa para lograr sus objetivos, siendo este el grupo de enfoque. Se eligieron capítulos donde se reflejaran los estereotipos que los investigadores querían analizar, interesándonos para nuestro trabajo el estereotipo de pertenencia a grupos étnicos distintos al norteamericano. En cuanto a los resultados obtenidos, los autores comprobaron cómo la serie suponía un medio de entretenimiento para los encuestados, pero sin influir sobre sus ideas; lo que sí destacaron es que la serie podía crear nuevos estereotipos, y cuestionar algunos de los que ya se tenían asimilados. Estos resultados nos parecen muy interesantes ya que se asemejan a los nuestros; aunque nuestra investigación haya sido cuantitativa, comprobamos cómo tras el visionado de las películas, el grupo experimental habían cambiado con más frecuencia



sus respuestas en el cuestionario que el grupo control, además del disfrute del visionado de las películas que vivieron los alumnos, patente en los comentarios que realizaban con los compañeros, e incluso con los profesores, durante sus proyecciones.

Para finalizar con las investigaciones que usan el cine como instrumento medidor, destacamos el trabajo de Pereira, Solé e Iglesias (2010), quienes realizaron un análisis sobre la película *Babel* y extrajeron los aspectos diferenciales existentes entre las culturas; entre sus conclusiones destacaron la globalización actual que nos afecta a todas las personas, sin importar la cultura perteneciente y el choque cultural, visible en la película, entre personajes pertenecientes a diferentes culturas, que demuestra la ausencia de unidad en el proceso de globalización. Estos resultados no son muy útiles ya que hemos trabajado aspectos como las relaciones personales en contextos de diversidad cultural, o las relaciones entre dos grupos culturales diferentes donde uno de ellos se sentía en superioridad al otro. Sin embargo, en nuestros resultados hemos comprobado que nuestros alumnos no tienen ese sentimiento de superioridad cultural, y que sus relaciones se basan en la igualdad y el respeto.

Por último compararemos nuestros resultados con los reflejados en las investigaciones originales de donde extrajimos los cuestionarios. Del primer cuestionario, realizado por Rodríguez, Cabrera, Espin, y Marín, (1997), aplicaron el cuestionario entre los meses de mayo y junio del año 1994. La muestra estaba formada por un total de 254 profesores y profesoras de Educación Primaria; la mayoría de ellas mujeres que contaban con más de tres años de profesión y tenían experiencia docente con alumnos de distintas etnias; los docentes trabajaban en centros públicos. Con respecto a los resultados demostraron que a los alumnos, la multiculturalidad les preparaba mejor para el futuro, siendo estos más comprensivos con personas diferentes; se trabajan contenidos más variados, pero en cambio retrasaban el aprendizaje en la clase; en cuanto a los efectos sobre el profesor, por un lado destacaban cómo se sentían más comprensivos y tolerantes al trabajar con alumnos de diferentes etnias, pero por otro lado, les provocaba mayor estrés; por parte de la escuela, destacaban cómo “la escuela debe dar soporte a la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros” (p.138) y “dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural” (p.149). Además, se demostró con el análisis de los resultados, que no había actitudes

diferentes teniendo en cuenta el sexo, pero sí existía una leve diferencia, entre los profesores de escuelas públicas o privadas, teniendo estos últimos una actitud más favorable hacia la educación multicultural.

En nuestra investigación, aunque nuestras variables de estudio fueron diferentes y nuestros encuestados fueron alumnos, comprobamos que coincidían en la mayoría de los resultados, a excepción de los ítems 12, 14 y 22 del grupo 1 y 16, 18 y 23, del grupo 3.

Para finalizar, el segundo cuestionario perteneciente a la investigación de Vilá (2006), se llevó a cabo por siete centros de la ESO, participando 638 alumnos, habiendo una pequeña proporción mayor del sexo masculino; procedían de los cursos de 1º y 2º de la ESO, con edades comprendidas entre los 12-14 años. La procedencia extranjera del alumnado, era de los países de Marruecos y Argentina. En cuanto a los resultados, se obtuvieron mayores puntuaciones en los ítems que reflejaban el respeto y disfrute de la interacción con otras personas de distintas culturas, y menores puntuaciones en las que implicaba interacción, confianza y atención durante la comunicación intercultural. Las variables de estudio fueron: edad, curso, sexo, número de autoidentificación cultural, el hecho de identificarse con determinadas culturas, los años de residencia en Catalunya, el conocimiento lingüístico y el número de amistades de diversas culturas. Con respecto al sexo, las chicas demostraron tener mayor sensibilidad intercultural; según los años de residencia en Cataluña, tuvieron mayor puntuación los alumnados que no habían vivido desde siempre en dicha comunidad, los alumnos que manejaban más de una lengua en su día a día y los alumnos que tenían amigos de distintas culturas.

En contraste con nuestra investigación, los dos grupos contestaron con respuestas de puntuaciones favorables a la diversidad cultural en el aula. Sin embargo, debemos destacar que en nuestra investigación no usamos la variable de género para comparar los resultados, pero nos resulta muy interesante, ya que proponemos para futuras investigaciones, la posibilidad de comparar los resultados, teniendo en cuenta además de la variable de grupo y período, el de género, edad, religión y ocupación siempre que aumentemos la muestra para que los resultados puedan generalizarse. Igualmente, tenemos que tener en cuenta que el estudio de Vilá se realizó en una comarca de Cataluña, donde el tema del catalanismo ha estado vigente siempre, y el

autor quería comprobar las diferencias en sensibilidad intercultural entre alumnos nacidos o no en Cataluña. En futuras investigaciones, también se podría realizar un análisis comparativo entre los alumnos nacidos o no en España.

## **6.2.Conclusiones**

Comenzaremos nuestras conclusiones analizando los objetivos que propusimos al comienzo de nuestro trabajo, y cómo se han desarrollado. En el objetivo “diseñar un programa de intervención, para comprobar si sus actitudes cambian o no”, lo hemos visto cumplido a lo largo del desarrollo de la investigación, detallando las películas escogidas por su proyección, así como las actividades de refuerzo que las acompañaban y los cuestionarios para ir midiendo las actitudes que los alumnos tenían en relación con la diversidad cultural en el aula.

En el siguiente objetivo, “analizar las opiniones y valores de los alumnos, para ahondar en la base de las actitudes ante la educación multicultural”, lo hemos visto también cumplido, en el apartado del análisis de los datos, donde hemos analizado las medias y desviación típicas de los grupos, según el período en el que realizaron el cuestionario 1: grupo 1, el grupo 2 como el grupo control que realizó el cuestionario en el período de pre, el grupo 3 el grupo experimental que realizó el cuestionario en el período de pos (mayo), y el grupo 4 el grupo control que realizó el cuestionario en el período de pos. Por otro lado, también se han analizado los datos del cuestionario 2, realizado en marzo, del grupo 1, experimental, y el grupo 2, control. Este cuestionario, distinto al primero, se llevó a cabo para hacer un seguimiento del programa de intervención, y reforzar así nuestra investigación.

En términos generales, nuestras conclusiones son que los alumnos han mostrado tener actitudes muy positivas ante la diversidad cultural en el aula, aunque debemos señalar, que el grupo control ha dado respuestas más favorables ante este hecho, viéndose solo en un ítem del cuestionario 1 una respuesta de tendencia xenófoba, mientras que en el grupo experimental, también en el 1 cuestionario 1, los alumnos tendían hacia la xenofobia en 4 ítems. Tenemos en cuenta que los alumnos pertenecientes al grupo control comenzaban el programa con ideas más favorables a la diversidad cultural en el aula, que el grupo experimental, reflejado en el cuestionario

pre, y puede ser una de las causas por lo que sus opiniones apenas han cambiado, siendo uno de nuestros motivos para elegir al otro grupo como el experimental.

En los objetivos “comparar las actitudes de los estudiantes en función del período en el que realizaron el cuestionario (período de pre desarrollo del programa de intervención, período de pos de desarrollo del programa de intervención)” y “comparar las actitudes de los estudiantes en función de su pertenencia al grupo experimental o al grupo de control”, también se ha cumplido el objetivo, mediante la realización de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, mediante la contrastación de los resultados del grupo 1-2, 3-4, en el primer caso, y 1-3, 2-4, en el segundo caso.

Nuestras conclusiones son que se han visto mayores ítems que asumen semejanzas al comparar los resultados según la variable de agrupación período que el de variable grupo. Esto nos demuestra que hemos trabajado con dos grupos dispares entre sí, dándonos el grupo experimental algunas respuestas de tendencias xenófobas. A esto último debemos especificar, que no podemos tener resultados concluyentes, ya que en los cuestionarios se recogían ítems cuyos contenidos eran muy parecidos entre sí, y en el grupo experimental se han visto respuestas muy distintas en un mismo cuestionario. También tenemos en cuenta la edad de los encuestados, ya que todos son mayores de edad, con unos valores e ideas asentadas, difíciles de poder modificar, y menos en un período tan reducido. Sin embargo, esto nos hace reforzar nuestra idea de la necesidad de implantar programas de intervención que trabajen este tipo de valores, a ser posible desde cursos inferiores, y cuya duración sea más larga en el tiempo, ya que como docentes formamos a personas, no solo en nuestra materia específica, sino como seres sociales que deben saber relacionarse en un mundo actual caracterizado por la globalización y evitar así la construcción de opiniones (lo que te he puesto en el comentario).

Además no podemos descartar el fenómeno de *deseabilidad social*, esto es que los sujetos se muestren en los debates o contesten a los cuestionarios según lo que creen que es aceptado socialmente, aunque frente a otros ítems similares prevalezca su verdadera opinión, de modo que en los resultados se vislumbren estas contradicciones.

En cuanto a las propuestas de mejora, se encuentra aumentar el número de participantes en nuestro programa de intervención, ya que nuestro bajo número de alumnos nos ha impedido poder obtener resultados más sólidos y satisfactorios o

ampliar las variables comparativas a género, edad, religión u ocupación, pudiendo realizar otras pruebas como la Anova. También proponemos que en futuras investigaciones, el tiempo que se disponga para el desarrollo del programa de intervención sea mayor a un curso lectivo, pudiéndose hacer incluso por etapas educativas para obtener resultados más significativos.

De igual manera, nuestro programa puede adaptarse para otras asignaturas como lengua, religión o valores éticos, para seguir trabajando en la sensibilidad intercultural. O dentro de las distintas asignaturas de ciencias sociales, trabajar no solo con películas, sino también con documentales, capítulos de series, incluso con otros materiales como libros o canciones musicales recursos todos ellos muy próximos al entorno de los sujetos. También se podrían establecer instrumentos cualitativos como grupos de discusión, para recoger sus propios testimonios acerca del tema.

Finalmente, proponemos diseñar programas de intervención que traten el tema de la diversidad culturas, desde las primeras edades, ya que como educadores nos preocupamos y es nuestro deber, impedir la construcción de opiniones y actitudes xenófobas en nuestros alumnos.

Por nuestra parte, como futuros docentes, pretendemos incorporar a nuestra labor líneas de intervención del tipo de la descrita en este trabajo, de modo que se pueda conseguir, desde las aulas, un mundo más tolerante con la diversidad cultural.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Aguaded, E. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI* Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 1-8.
- Alonso, O., José, M., Navarro, R., y Vicente, L. (2007). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Castellón de la Plana, España: Servicio de Publicaciones Universidad Jaime I, 1-16.
- Álvarez, L. et al. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Granada, España: Vicens Vives.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). “Sociedad Multicultural y Ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”. *Revista de Educación*, 3, 33-56.
- Belay, G. (1993). Toward a paradigm shift for intercultural and international communication: New research directions. *Communication Yearbook*, 16, 437-457.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Cabrero, J. (2003). Educación en valores y cine. *Making of. Cuadernos de cine y educación*, 20, 16-30.
- Chen, G., Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Collo, C. (1992). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica al currículo escolar*, Barcelona, España: Laia, 1-7.
- Doncel, J. A., y Segoviano, J. (2014). Percepción de la diversidad cultural y construcción de estereotipos a partir del impacto mediático de Los Simpson. *Global*

- Media Journal México*, 11(21), 25-49. Recuperado de: [https://gmjei-ojs-tamiu.tdl.org/gmjei/index.php/GMJ\\_EI/article/view/175](https://gmjei-ojs-tamiu.tdl.org/gmjei/index.php/GMJ_EI/article/view/175).
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1987). *Para leer el pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fernández, J. (1998). *Análisis y evaluación de materiales didácticos en educación para el consumo*. Sevilla, España: Grupo de Investigación Didáctica, 1-20.
- González, M., Dávalos, C., y Gutiérrez, M. (2012). Modern Family y los mensajes culturales: percepciones de jóvenes receptores mexicanos de la serie televisiva estadounidense. En Guarinos, V., Ruiz, M. J. (Editores), *I Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales (Red INAV)*. (pp. 531-367). Universidad de Sevilla.
- Gordillo, I. (2006). El diálogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo. *Comunicación*, 4, 207-222.
- Granado, M. (2002). *Disney en la escuela*, 2 (Tesis doctoral inédita). Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz, España.
- Hammer, M., Bennett, M. y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hernández de la Torre, E. (2003). La Diversidad Social y Cultural Fuente Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales. *Actas del Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación*. En Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España, 1-15.
- Ledo-Andión, M., y Castelló-Mayo, E. (2013). La diversidad cultural a través de la Red: el caso del cine identitario. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 183-191.

- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga, España: Aljibe.
- Marín, M. (2002). *Las actitudes en las relaciones interpersonales. Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 79-95). Madrid, España: Pirámide.
- Martínez-Salanova, E. (2017). El cine y el encuentro de las culturas: los conflictos y encuentros culturales tal como los ve el cine. *Aularia: Revista digital de Comunicación*, 1-10. Recuperado de: [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12990/El\\_cine\\_y\\_el\\_encuentro.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12990/El_cine_y_el_encuentro.pdf?sequence=2).
- Orozco, G. y Charles, M. (1992). Medios de comunicación, familia y escuela. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 20, 63-76.
- Pereira, C., Solé Blanch, J., y Valero Iglesias, L. F. (2010). Babel: Cine y comunicación en un mundo globalizado. *Polis (Santiago)*, 9(26), 109-132.
- Rodríguez, M., Cabrera, F., Espin, J. V., y Marín, M. A. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de investigación educativa*, 15(1), 103-124.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, España: Desclée, 1-10.
- Sanhueza, S., Cardona, M.C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.
- Santos, M. A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 296-297). Barcelona, España: Octaedro.
- Vilà, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. En E. Soriano-Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp.103-112). Almería, España: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.



Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.

Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*, Barcelona, España: Paidós.

Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los medios*, Barcelona, España: Paidós.

Zirión, A. (2015). Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (78), 45-70.



## ANEXOS

### Anexo I. Cuestionario 1

#### Cuestionario

Instrucciones: Para dar su opinión tache con una cruz la letra correspondiente a su grado de acuerdo con cada afirmación que se le presenta, sabiendo que las opciones significan:

**A= TOTALMENTE DE ACUERDO**  
**B= DE ACUERDO**  
**C= INDECISO (No tiene una opinión formada sobre ello)**  
**D= EN DESACUERDO**  
**E= TOTALMENTE EN DESACUERDO**

Edad:

Sexo:

Religión:

Ocupación: Empleado

Desempleado

Totalmente de acuerdo  
De acuerdo  
Indeciso  
En desacuerdo  
Totalmente en desacuerdo

1. La dinámica de una clase con alumnos de diferentes etnias favorece la socialización.

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

2. En las clases con alumnos de diferentes culturas se trabajan temas más variados y atractivos.

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

3. La presencia de alumnos de diferentes minorías étnicas en el aula provoca un mayor estrés para el profesor.

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

4. El contacto de los alumnos con otras etnias en situaciones educativas multiculturales les prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

5. La presencia en la escuela de profesores de distintas minorías étnicas entorpece la enseñanza de las asignaturas.

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

6. Las situaciones educativas multiculturales perjudican a las

minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igual a todos los alumnos.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

7. Si en una clase conviven alumnos de diferentes culturas, la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

8. Tener alumnos de minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesor

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

9. Con grupos de alumnos de diversas culturas se originan experiencias de aprendizaje en el aula más enriquecedoras

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

10. La presencia de minorías étnicas perjudica el nivel académico de la clase porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

11. Los alumnos educados en institutos donde conviven otros alumnos de diferentes minorías son más comprensivos hacia otros grupos de personas “diferentes” (ancianos deficientes, niños con minusvalía...)

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

12. Los alumnos de diferentes minorías étnicas progresarían más de acuerdo con sus posibilidades si estudiaran en escuelas de su propia etnia.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

13. Las clases con alumnos de diferentes minorías étnicas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la utilización de nuevas metodologías.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

14. La presencia de alumnos de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

15. Los alumnos tienen mejor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnicas.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

16. El profesor se adapta mejor al ritmo de la clase si en ella no se mezclan alumnos de distintas minorías étnicas.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

17. Los alumnos se interesan más por conocer otras culturas (su música, su literatura, sus estilos de vida...) cuando en la escuela se trabaja con currículo multiculturales.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

18. La presencia de alumnos de minorías étnicas en la clase, originan más problemas que ventajas.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

19. Dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

20. En la escuela, los alumnos de culturas minoritarias deberían estar agrupados en clases separadas de la mayoría, para poder prestarles una atención individualizada.

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

21. La escuela debería apoyar la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros.

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

22. La presencia de alumnos de diversas minorías en la clase, origina problemas de convivencia debido a conflictos de valores entre los compañeros.

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

23. La escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la cultura propia, aunque a ella asistan alumnos de diferentes etnias.

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

24. El tener en tu clase alumnos de diferentes culturas hace al profesor y a ti más comprensivo y tolerante.

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

**Gracias por su colaboración**

## Anexo II. Cuestionario 2

### Cuestionario

Instrucciones: Para dar su opinión tache con una cruz la letra correspondiente a su grado de acuerdo con cada afirmación que se le presenta, sabiendo que las opciones significan:

<b>A= TOTALMENTE DE ACUERDO</b>
<b>B= DE ACUERDO</b>
<b>C= INDECISO (No tiene una opinión formada sobre ello)</b>
<b>D= EN DESACUERDO</b>
<b>E= TOTALMENTE EN DESACUERDO</b>

Edad:

Sexo:

Religión:

Ocupación: Empleado

Desempleado

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Indeciso

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

1. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

2. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

3. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

4. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferente cultura.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

5. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

6. No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

7. Pienso que mi cultura es mejor que otras

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

8. Estoy bastante seguro/a de mi mismo cuando converso con personas de otras culturas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

9. Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

10. Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

11. A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

12. Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

13. Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

14. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

15. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

16. A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

17. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

18. No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

19. Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

20. Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

21. A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

22. Soy sensible a los significados sutiles en las conversaciones con mis compañeros/as de distinta cultura

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
----------	----------	----------	----------	----------

**Gracias por su colaboración**



### Anexo III. Ficha Filmográfica *Dios mío, ¿pero qué te hemos hecho?*

**Título:** Dios mío, ¿pero qué te hemos hecho?

**Título original:** Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?

**Año:** 2014

**Duración:** 93 minutos

**País:** Francia

**Director:** Philippe de Chauveron

**Guión:** Philippe de Chauveron, Guy Laurent

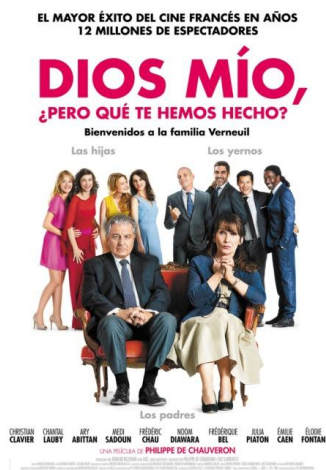
**Música:** Marc Chouarain

**Reparto:** Christian Clavier, Chantal Lauby, Ary Abittan, Medi Sadoun, Frédéric Chau, Noom Diawara, Frédérique Bel, Julia Piaton, Émilie Caen, Élodie Fontan, Pascal Nzonzi

**Productora:** Les films du 24/TF1 Droits Audiovisuels/ TF1 Films Production

**Género:** Comedia. Racismo

**Sinopsis:** La película versa sobre un matrimonio católico francés que tiene cuatro hijas, tres de las cuales están casadas con hombres de distintas religiones (musulmán, hebreo y budista); tienen esperanza en que su hija menor se case con un chico francés y católico, pero se enamora de un chico de Costa de Marfil; tanto por parte de los padres de ella, como por él (el padre está en contra de los franceses por el pasado colonial en África de estos últimos), no están de acuerdo con el matrimonio de sus hijos. La película, en tonos de humor, trata de las relaciones entre ambas familias hasta el día de la boda.



Fuente: <http://es.web.img2.acsta.net/pictures/14/10/28/10/00/053015.jpg>

## Anexo IV. Trabajando la Colonización y la Descolonización

### Justificación del Imperialismo:

Nuestro dominio sobre aquellos territorios solo puede justificarse si demostramos que aumenta la felicidad y prosperidad de los pueblo, y yo sostengo que nuestro dominio ha llevado y lleva seguridad, paz y mayor prosperidad a países que nunca habían conocido antes tales beneficiosos (...)

No estoy afirmando que nuestro éxito haya sido total en cualquier caso, ni que nuestros métodos hayan estado fuera de cualquier reproche. Pero mantengo que casi en cualquier lugar en el que el dominio de la reina ha sido establecido y se ha impuesto la gran Pax Britannica, con ella ha llegado una mayor seguridad para la vida y la propiedad, y una mejora material de las condiciones de la mayoría de la población.

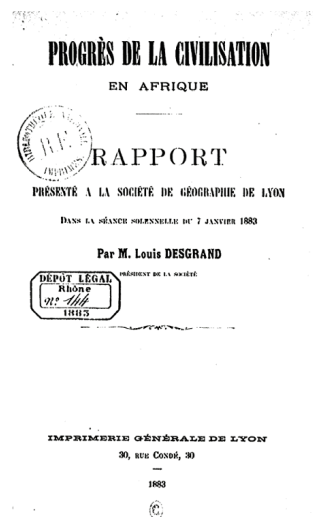
*Discurso de Joseph Chamberlain en el Royal Colonial Institute, 1897.*

El negro salvaje y bárbaro es capaz de todas las estupideces, y desgraciadamente, Dios sabe por qué, parece estar condenado en su país de origen al salvajismo y a la barbarie para siempre. Con tres semanas de trabajo tiene suficiente para garantizar su provisión de arroz, maíz, etc. Si trabajara seis meses, haría de su patria un paraíso. Pero la falta de cualquier idea de progreso y de moral no le permite darse cuenta del valor incalculable, del infinito poder del trabajo. Y sus leyes son sus pasiones brutales, sus apetencias feroces, los caprichos de su imaginación perturbada. El indígena vive al día, a la aventura, indiferente al mañana. Su gusto poco delicado le permite adaptarse a lo que le ofrece el azar.

*Armand Bubarry: Viaje a Dahomey, 1879.*

Imagen 2.

*Alegoría publicada en Le Petit Journal, 1911*



El texto que acompaña la imagen dice “Francia llevará libremente a Marruecos la civilización, la riqueza y la paz”.

Fuente:

[https://i1.wp.com/campusvirtual.unex.es/cala/epistemowikia/images/6/6b/French\\_troops\\_landing\\_on\\_Meardia\\_Beach\\_in\\_1911.jpg](https://i1.wp.com/campusvirtual.unex.es/cala/epistemowikia/images/6/6b/French_troops_landing_on_Meardia_Beach_in_1911.jpg)

## Crítica a la Colonización

Analice la historia de la conquista de esos pueblos que usted llama bárbaros y verá la violencia bárbara desatando todos los crímenes, opresión, sangre fluyendo a borbotones, el débil oprimido y tiranizando por el vencedor. ¡Esa es la historia de nuestra civilización! (...) ¿Cuántos crímenes atroces, terribles se han cometido en nombre de la justicia y la civilización? (...)

No, no hay ningún derecho de las naciones llamadas superiores sobre las inferiores, lo que hay es la lucha por la vida, que es una necesidad inevitable, y que a medida que avanzamos en la civilización debemos contenerla dentro de los límites de la justicia y del derecho. Pero no denominemos hipócritamente a la violencia civilización. No hablemos del derecho, del deber. La conquista que usted preconiza es el abuso puro y simple de la fuerza (...).

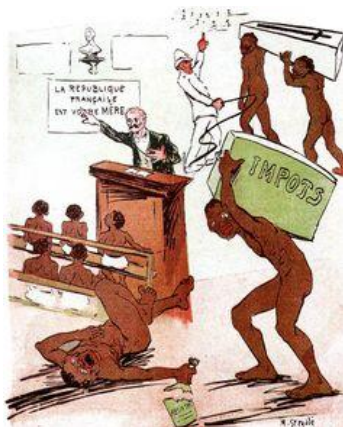
*Respuesta de Georges Clemenceau a Jules Ferry en la Cámara de Diputados, 1885*

La política colonial de los países capitalistas lleva a la esclavitud, al trabajo forzado y a la destrucción de la población indígena. La misión civilizadora de la que hablan los colonizadores es tan solo un pretexto para esconder su sed de explotación y conquista (...). Este congreso condena esta política de robo y conquista (...) y constata que la política colonial aumenta el peligro de tensiones internacionales y de guerra entre los pueblos colonizadores.

*Resolución de la II Internacional obrera, Stuttgart, 1907*

Imagen 3.

Caricatura titulada “Beneficios de Francia a sus colonias”, aparecida en la revista satírica *L'Assiette au beurre*, 1911



Fuente: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/08/e3/24/08e324fc12ca2c781e8cc536e4de4d71.jpg>

**Actividad.** Sintetiza los argumentos utilizados por las potencias coloniales para justificar la colonización. ¿Sobre qué ideas se apoyan? Haz también una síntesis de las posiciones críticas ante la colonización.

¿Crees que en nuestra sociedad actual se defienden actitudes como las de Ferry o Chamberlain? ¿Qué opinión te merecen?

### El proceso de Descolonización

Los pueblos colonizados han tomado conciencia de su identidad debido a varios factores. En primer lugar están las dos guerras mundiales en que los bloques se destruyeron. Pudimos comprobar que los euroamericanos no eran inmortales, que tenían sus debilidades, que no eran dioses, ya que resaltaban recíprocamente sus defectos como parte de la propaganda bélica. En segundo lugar, los vicios de la explotación colonialista, ósea, la explotación económica, la destrucción de las civilizaciones autóctonas, el menosprecio de todo lo indígena y, por descontado, el hecho de que los colonizadores no ponían en práctica las virtudes que enseñaban y predicaban.

*Declaraciones de Léopold Sédar Senghor, 1 de mayo de 1962*

Preferimos la pobreza en libertad a la riqueza en esclavitud (...). No renunciaremos a nuestro derecho legítimo a la independencia. Este anhelo de igualdad y de justicia lo llevamos dentro desde el momento en que fuimos sometidos a la injusticia y a la desigualdad. Tenemos un primer y único afán: el de nuestra dignidad. Pero no hay dignidad sin libertad.

*Discurso de Sékou Toré al general de Gaulle, 1958*

Imagen 4.

*Caricatura sobre la descolonización de África*



Fuente: <https://image.slidesharecdn.com/procesodedescolonizacin-140611143209-phpapp01/95/proceso-de-descolonizacin-8-638.jpg?cb=1402497187>

**Actividad.** A partir de los textos, ¿cómo justificaban la descolonización?

Tras la visualización de la caricatura, ¿qué podemos inferir sobre las consecuencias de la descolonización?

**Anexo V. Ficha Filmográfica *El niño del pijama de rayas***

**Título:** El niño del pijama de rayas

**Título original:** The Boy in the Striped Pajamas

**Año:** 2008

**Duración:** 94 minutos

**País:** Reino Unido

**Director:** Mark Herman

**Guión:** Mark Herman (Novela de John Boyne)

**Música:** James Horner

**Reparto:** Asa Butterfield, David Thewlis, Vera Farmiga, Rupert Friend, Cara Horgan  
David Hayman, Amber Beattie, Sheila Hancock, Richard Johnson, Jack  
Sacnlon

**Productora:** Coproducción Reino Unido-USA; Heyday Films / BBC Films / Miramax  
Films

**Género:** Drama. Holocausto. II Guerra Mundial.

**Premios:** 2008: British Independent Film Awards: Mejor actriz (Farmiga)

2008: Festival Internacional de Chicago: Premio del Público

**Sinopsis:** La película refleja la historia de Bruno, un niño alemán hijo de un oficial nazi, que en plena II Guerra Mundial, cambia de domicilio y se va a vivir junto con su familia en una casa que se encuentra cerca de un campo de concentración a las afueras de Berlín. Dado que Bruno es un niño soñador y aventurero, un día se escapa de su casa y conoce a Shmuel, un niño judío que se encuentra interno en el campo de concentración. La película retrata la relación de amistad entre ambos niños.



Fuente: <https://image.tmbd.org/t/p/original/prhrYZvQN1eXxBeZdLINSyLfPQb.jpg>

## **Anexo VI. Ficha Filmográfica *La vida es bella***

**Título:** La vida es bella

**Título original:** La vita è bella

**Año:** 1997

**Duración:** 117 minutos

**País:** Italia

**Director:** Roberto Benigni

**Guión:** Roberto Benigni, Vincenzo Cerami

**Música:** Nicola Piovani

**Reparto:** Roberto Benigni, Nicoletta Braschi, Giorgio Cantarini, Marisa Paredes, Giustino Durano, Horst Buchholz, ergio Bini Bustric.

**Productora:** Miramax International / Mario, Vittorio Cecchi Gori / Melampo Cinematografica

**Género:** Comedia. Drama. Holocausto. II Guerra Mundial.

**Premios:** 1998: 3 Oscars: Mejor actor (Benigni), película habla no inglesa, bso.

1998: Festival de Cannes: Gran Premio Especial del Jurado.

1998: Premios BAFTA: Mejor actor (Benigni).

1998: Premios Cesar: Mejor película extranjera

1998: Premios Goya: Mejor película europea

1998: National Board of Review: Premio especial (Roberto Benigni)

1998: Premios del Cine Europeo: Mejor película y actor (Roberto Benigni)

1998: Festival de Toronto: Premio del Público a Mejor película, Premio a Benigni

1998: Festival de Montreal: Premio del Público

1998: Critics' Choice Awards: Mejor película de habla no inglesa.

1997: Premios David di Donatello: 8 premios, incluyendo mejor película.

1998: Sindicato de Actores (SAG): Mejor actor (Roberto Benigni).

1998: Asociación de Críticos de Chicago: Mejor película extranjera

**Sinopsis:** La película relata la historia de Guido Oreficci, un joven judío e italiano que vive en una ciudad italiana; allí se enamora y forma una familia, hasta que es llamado junto a su hijo para trasladarlo a un campo de concentración italiano. Allí hará creer a su hijo que todo es un juego, y que solo ganarán si el pequeño no es visto por los guardias alemanes.





Fuente: [http://4.bp.blogspot.com/-THiEXe2\\_7Qo/TWJ9byGIwEI/AAAAAAAAABc/h\\_WD6bRwE3k/s1600/La+vida+es+bella.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-THiEXe2_7Qo/TWJ9byGIwEI/AAAAAAAAABc/h_WD6bRwE3k/s1600/La+vida+es+bella.jpg)

## Anexo VII. Trabajando el antisemitismo y el Holocausto nazi en la II Guerra Mundial

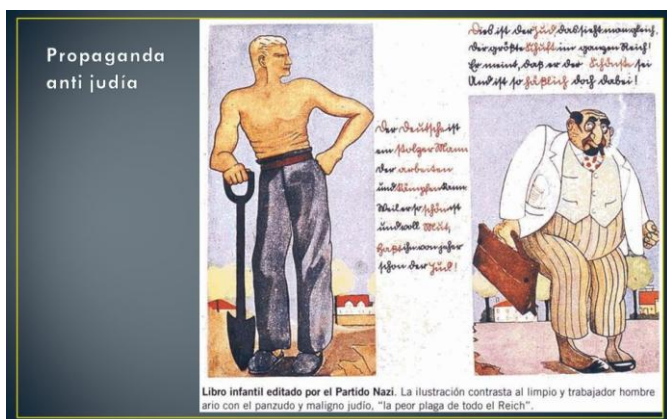
### Racismo y antisemitismo

Todo lo que hoy en día poseemos de civilización humana, de obras artísticas, de ciencia y de técnica es, casi exclusivamente, producto de la actividad creadora de los arios. (...) Ellos son los fundadores de una humanidad superior. (...) Por lo tanto, los arios tienen claramente señalado el camino; deben conquistar y someter a los hombres de raza inferior y organizar sus actividades prácticas, siguiendo su voluntad y conforme a sus intereses.

*Adolf Hitler: Mein Kampf, 1925.*

Imagen

*Ilustración de un libro infantil, editado por el Partido Nazi, titulado La peor plaga de todo el Reich, donde contrasta el limpio y trabajador ario con el panzudo y maligno judío.*



Fuente: <http://slideplayer.es/slide/3134779/>

Imagen

*Recreación de las pruebas que se hacían en los colegios para comprobar que los alumnos pertenecían a la raza aria*



Fuente:

<https://pulchritudosite.files.wordpress.com/2016/02/vlcsnap-2012-02-23-23h39m59s135.png?w=848>

Imagen



*Viñeta satírica sobre las comparaciones entre las características físicas de la raza aria y el físico de los principales propulsores del nazismo*



Fuente: [http://img.desmotivaciones.es/201102/images7\\_47.jpg](http://img.desmotivaciones.es/201102/images7_47.jpg)

**Actividad:** ¿Cómo justifica el fascismo el antisemitismo?

### La legislación racial

**1933** Boicot a los negocios judíos, a los médicos y abogados.

Ley para la prevención de nacimiento con taras hereditarias.

**1934** Esterilización y castración de gitanos.

**1935** Leyes de Núremberg.

**1937** Internamiento de homosexuales en campos de concentración.

**1938** Semana de la “limpieza gitana” (12-18 de julio)

Deportación de unos 17000 judíos polacos a la frontera oriental de Alemania.

Obligatoriedad para los judíos de llevar en un lugar visible la estrella amarilla de David (1 de septiembre).

Noche de los cristales rotos (9-10 noviembre): ataques a establecimientos judíos.

**1938/39** Programa secreto de liquidación de niños mal formados y después de adultos.

Quedan prohibidos los matrimonios entre judíos y súbditos de sangre alemana o asimilada.

Quedan asimismo prohibidas las relaciones extraconyugales entre judíos y súbditos de sangre alemana o asimilada.

Quedan prohibido que los judíos contraten como empleadas de hogar a mujeres de sangre alemana o asimilada, de menos de 45 años.

Queda prohibido que los judíos enarbolen o engalanen con los colores nacionales.

*Leyes de Nuremberg, 15 de septiembre de 1935.*

Imagen

*Carteles antisemitas*



Fuente: <https://sardatanas.files.wordpress.com/2011/11/02.jpg>

**Actividad:** ¿Qué legislación racial aplicaron los nazis? ¿Qué pueblo fue el más perseguido?

### Los Juegos Olímpicos de 1936



Fuente: [http://www.emol.com/especiales/2012/deportes/londres-2012/images/historia/historia\\_1936a.jpg](http://www.emol.com/especiales/2012/deportes/londres-2012/images/historia/historia_1936a.jpg)

**Actividad:** Busca información sobre los Juegos Olímpicos celebrados en Berlín en 1936.

### La persecución de los judíos

En el colegio llevábamos una bata negra y mi madre había cosido la estrella amarilla en la mía. No se podía quitar. Llevar la estrella significaba toda una serie de prohibiciones: no podíamos ir a la piscina, ni al cine, ni a jugar en los parques.

*Testimonio de un niño judío en París.*

Imagen  
*Estrella de David*



Fuente: <http://www.elrevolucionario.org/IMG/jpg/juden.jpg>

**Actividad:** Relaciona el documento e imagen con la ideología nazi respecto a los judíos. ¿Qué formas de humillación utilizaron?

### El Holocausto

En **Auschwitz** se materializarían los avances técnicos para realizar la “muerte industrializada”: el uso del gas en cámaras que tenían la apariencia de duchas colectivas, la construcción de elevadores para trasladar los cuerpos hasta los hornos crematorios, etc. Estos medios permitieron el exterminio en masa de más de 1100000 personas (de ellas, más de 200000 eran niños).

Asimismo, Auschwitz y sus campos satélites se convirtieron en una inmensa fábrica con mano de obra esclava que trabajaba para la guerra, y en ella se habilitaron espacios para realizar experimentos médicos.

(...)

Los campos alemanes constituyen algo único (...): a la antigua finalidad de eliminar o aterrorizar a los adversarios políticos, se añadía una finalidad nueva y monstruosa, la de eliminar del mundo pueblos y culturas enteras. A partir de 1941 se convirtieron en gigantescas máquinas de la muerte: cámaras de gas y crematorios fueron proyectados deliberadamente para destrozar vidas y cuerpos humanos a una escala de millones.

*Primo Levi: Si esto es un hombre, 1958*

Imagen

*Captura del vídeo Turismo por el mundo: el campo de concentración de Auschwitz, publicado el 17 de enero de 2014*



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=MJQQ8ztVHIo&t=62s>

**Actividades:** ¿Qué función tenían los campos de concentración? ¿Cómo se organizaban? ¿Crees que pasaron inadvertidos para la población alemana? ¿Qué explica el texto de Primo Levi sobre la dimensión del Holocausto en la historia de la humanidad?

## Anexo IX. Ficha Filmográfica *Invictus*

**Título:** Invictus

**Año:** 2009

**Duración:** 134 minutos

**País:** Estados Unidos

**Director:** Clint Eastwood

**Guión:** Anthony Peckham (Libro: John Carlin)

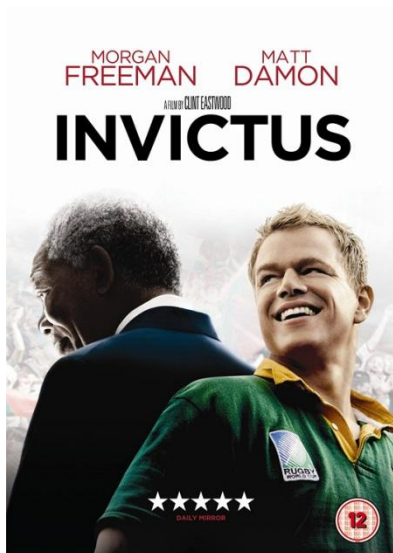
**Música:** Kyle Eastwood, Michael Stevens

**Reparto:** Morgan Freeman, Matt Damon, Tony Kgoroge, Julian Lewis Jones, Adjoa Andoh Patrick Mofokeng, Matt Stern, Leletu Khumalo, Marguerite Wheatley, Scott Eastwood.

**Productora:** Warner Bros. Pictures / Spyglass Entertainment / Malpaso Productions / Revelations Entertainment

**Género:** Drama. Racismo. Rugby. Biográfico

**Sinopsis:** La película narra las medidas sociales que Mandela llevó a cabo en su primer mandato como presidente de Sudáfrica, con el fin de mejorar las relaciones entre la población blanca y negra. El contexto en el que se desarrolla fue en el Campeonato de rugby del año 1995, celebrado en dicho país; el rugby era un deporte que sólo seguían la población blanca, y Mandela, junto a la ayuda del equipo nacional, conseguirá convertirlo en un deporte apoyado también por la población de color.



Fuente: [https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/81THTBkYX7L.\\_SL1500\\_.jpg](https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/81THTBkYX7L._SL1500_.jpg)

## Anexo X. Trabajando las diferencias culturales en India, Sudáfrica y EEUU en el siglo XX

### India y Gandhi

¿Por qué la India no puede mantenerse como una nación única? Si la India se compone de dos naciones, ¿por qué solo de dos? ¿Los cristianos no forman una tercera y los budistas una cuarta y los sijs una quinta? ¿Por qué los musulmanes de Punjab son diferentes de los hindúes o de los sijs? ¿No son todos punyabíes que beben la misma agua, respiran el mismo aire y toman su sustento de la misma tierra? (...)

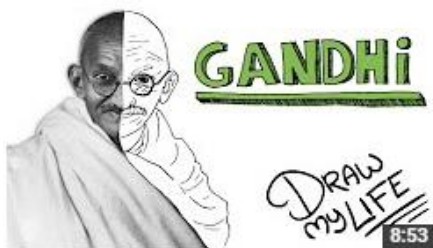
¿El destino de la India es el de seccionarse en dos partes, una musulmana y otra no musulmana? ¿Qué les sucederá a los musulmanes que viven en ciudades donde la población es mayoritariamente hindú? ¿Y recíprocamente en las provincias de la frontera donde viven un puñado de hindúes entre miles de musulmanes?

La vía propuesta por la Liga Musulmana es la del conflicto. Vivir y dejar vivir, tolerancia y respeto mutuo, he aquí la principal ley de la existencia humana.

*Artículo de Gandhi en la revista Harrijan, 28 octubre de 1939.*

Imagen

*Captura del vídeo Draw my life sobre Mahatma Gandhi*



MAHATMA GANDHI | Draw My Life En Español

TikTak Draw

Hace 10 meses • 239.876 visualizaciones

Aquí está el Draw My Life de Mahatma Gandhi Suscríbete al canal:

<https://goo.gl/G3hor1> SI TE INTERESA QUE HAGAMOS UN ...

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=2B6YYBScPkQ>

**Actividad:** Explica la postura que tiene Gandhi sobre el diseño de la nueva India tras la descolonización.



## El régimen del apartheid

Los negros solo podían tener propiedades en las áreas nativas, que eran el 10% de las tierras, las más pobres.

Cada grupo racial debía vivir por separado en las áreas residenciales que se le asignaban. Se crearon zonas segregadas para blancos y población de color en playas, autobuses, trenes, hospitales, escuelas y parques.

Los desplazamientos libres de población de raza negra desde el campo a las ciudades estaban prohibidos.

Solo los blancos podían acceder a los empleos cualificados y mejor pagados.

Los matrimonios entre blancos y negros estaban prohibidos.

El acceso a las universidades a las personas de raza negra estaba prohibido.

Los negros no podían votar ni ser elegidos miembros del Parlamento.

Imagen

*Caricatura donde se representa el régimen del apartheid en una escena cotidiana*



Fuente: <https://sofiazanoli.files.wordpress.com/2010/07/caricatura-1.png>

**Actividad:** ¿En qué consistía el apartheid? ¿Qué crítica muestra la viñeta?

### La situación actual en Sudáfrica

La población de raza blanca tiene seis veces más ingresos que la población de raza negra, a pesar de ser tan solo el 20% de la población. En términos económicos, las familias de color ingresan 6990 millones de dólares, y las familias blancas, 42250 millones. La renta per cápita de los sudafricanos blancos es de 5302 dólares, mientras que la de los sudafricanos negros es de 323 dólares.

La esperanza de vida de los blancos en Sudáfrica es de 72 años, y la de los negros, 59 años.

La mortalidad infantil entre los blancos es de 12 por cada 1000 nacimientos, mientras que la mortalidad infantil entre los negros está por encima de 76 por cada 1000 nacimientos, más alta que la media de los países en desarrollo.

*Datos del Instituto de Estadística de Sudáfrica, 2012.*

#### Imagen

*Captura del vídeo musical del grupo U2, Ordinary love, quienes la compusieron en memoria de Nelson Mandela*



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=XC3ahd6Di3M>



**LETRA**

The sea wants to kiss the golden shore.  
The sunlight warms your skin.  
All the beauty that's been lost before, wants to find us again.  
I can't fight you anymore; it's you I'm fighting for.  
The sea throws rocks together but time, leaves us polished stones.

We can't fall any further if, we can't feel ordinary love.  
And we cannot reach any higher, if we can't deal with ordinary love.

Birds fly high in the summer sky and rest on the breeze.  
The same wind will take care of you and I,  
We'll build our house in the trees.  
Your heart is on my sleeve, did you put it there with a magic marker.  
For years I would believe, that the world, couldn't wash it away

Cause we can't fall any further if, we can't feel ordinary love.  
And we cannot reach any higher, if we can't deal with ordinary love.

Are we tough enough, for ordinary love?

We can't fall any further if, we can't feel ordinary love.  
And we cannot reach any higher, if we can't deal with ordinary love.

Are we tough enough, for ordinary love?  
Are we tough enough, for ordinary love?  
Are we tough enough, for ordinary love?

**TRADUCCIÓN**

El mar quiere besar la dorada orilla.  
La luz del Sol calienta la piel.  
Toda la belleza que se ha perdido antes, nos quiere encontrar de nuevo.  
No puedo luchar más , eres tú por quien lucho.  
El mar arroja rocas juntas, pero el tiempo nos deja piedras pulidas.

No podemos caer más si no podemos sentir amor corriente.  
Y no podemos llegar a más alto si no podemos lidiar con un amor corriente.

Los pájaros vuelan alto en el cielo veraniego y se apoyan en la brisa.  
El mismo viento se hará cargo de ti y de mí,  
vamos a construir nuestra casa en los árboles.  
Tu corazón está en mi manga , ¿lo has puesto ahí con un rotulador mágico?  
Durante años creería , que el mundo no podría lavarlo.

No podemos caer más si no podemos sentir amor corriente.  
Y no podemos llegar a más alto si no podemos tratar con amor corriente.

¿Somos lo suficientemente fuertes , para un amor corriente?

No podemos caer más si no podemos sentir amor corriente.  
Y no podemos llegar a más alto si no podemos tratar con amor corriente.

¿Somos lo suficientemente fuertes , para un amor corriente?  
¿Somos lo suficientemente fuertes , para un amor corriente?  
¿Somos lo suficientemente fuertes , para un amor corriente?

Fuente: <http://www.u2spain.es/u2-letras/u2-ordinary-love-traducida/>

**Actividad:** Imagina que eres Nelson Mandela y que acabas de ser elegido el primer presidente de la nueva República de Sudáfrica. Redacta un discurso de diez líneas en el que expliques cómo te gustaría que fuera el nuevo país que quieres construir.

### Contra la segregación racial y por los derechos civiles en EEUU

Hoy les digo a ustedes, amigos míos, que a pesar de las dificultades del momento, yo aún tengo un sueño. Es un sueño profundamente arraigado en el sueño americano. Sueño que un día esta nación se levantará vivirá el verdadero significado de su credo: “Afirmamos que estas verdades son evidentes: que todos los hombres son creados iguales”

Sueño que un día, en las rojas colinas de Georgia, los hijos de los antiguos esclavos los hijos de los antiguos dueños de esclavos se puedan sentar juntos a la mesa de la hermandad. (...) Sueño que mis cuatro hijos vivirán un día en un país en el cual no serán juzgados por el color de su piel, sino por los rasgos de su personalidad.

*Discurso de Martin Luther King, Washington, 1963*

Imagen

*Captura del vídeo I have a dream, fragmento emblemático del discurso de Martin Luther King en Washington en el año 1963*



i have a dream - Martin Luther King (subtitulos en español)

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=FTtbFvmBzIU>

**Actividad:** Analiza el contenido del discurso de Martin Luther King.

